
Zur Berücksichtigung mündlicher Kommunikation im Grammatikunterricht

Eine exemplarische Lehrwerkanalyse und eine exemplarische Fallstudie in einer finnischen gymnasialen Oberstufe

Anni Heikkilä
Universität Tampere
Fakultät für Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
November 2018

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Saksan kielen ja kulttuurin maisteriopinnot

HEIKKILÄ, ANNI: Zur Berücksichtigung mündlicher Kommunikation im Grammatikunterricht. Eine exemplarische Lehrwerkanalyse und eine exemplarische Fallstudie in einer finnischen gymnasialen Oberstufe

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua + liitteet 15 sivua

marraskuu 2018

Vieraan kielen opetuksen perimmäisenä tavoitteena on oppia viestimään kohdekielellä. Suomalainen vieraan kielen opetus keskittyy kuitenkin paljolti kielen oikeellisuuteen. Tässä tutkielmassa tutkittiin, kuinka viestinnällisyys voidaan huomioida saksan kieliopin opetuksessa. Tutkielman tavoitteena oli selvittää, mitä keinoja lukion B3-saksan oppikirja *Magazin.de 1* tarjoaa kielioppiosiossaan viestintätaitojen kehityksen tueksi. Vastaavaa kysymystä selvitettiin myös lukion saksan opetuksessa, jossa kyseinen oppikirja oli käytössä. Tutkimuksessa keskityttiin lukio-opetukseen, koska lähtökohtana oli hypoteesi, että kielelliseen oikeellisuuden pohjautuvien ylioppilaskokeiden vuoksi saksanopetuksessa keskityttäisiin vahvasti kielioppiin viestintätaitojen kehityksen kustannuksella. Kieliopin opetuksen tulisi olla luonteva osa vieraan kielen opetusta, sen tulisi tukea viestintäkykyjen kehitystä eikä sitä tulisi eristää muusta kielenopetuksesta erilliseksi osaksi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin ja analysoitiin kahdessa osassa. Ensimmäinen osa koostuu puhtaasta oppikirja-analyysistä, jossa selvitettiin, mitä keinoja valittu oppikirja tarjoaa viestinnällisyyden huomioimiseksi. Analyysin toisen osan materiaali kerättiin syksyllä 2017 eräällä lukion B3-saksan kurssilla. Kurssin oppitunteja videoitiin yhteensä kolme kappaletta. Valittuja litteroituja otteita videoista analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Oppikirjasta ja opetuksesta löytyneet keinot jaoteltiin ja tämän pohjalta muodostettiin käsitteitä, jotka kuvaavat mahdollisuuksia huomioida viestinnällisten taitojen kehitys myös kieliopin opetuksessa.

Analyysin tuloksena voitiin todeta, että oppikirja käytti viestinnällisyyden huomioimisen keinona mahdollisuutta tuottaa omaa sisältöä saksaksi. Analysoidussa opetuksessa käytettiin myös tätä keinoa, mutta sen lisäksi kielioppi oli opetuksessa luonteva osa kokonaisvaltaista kielenopetusta, mikä näkyi mm. viestintätaitojen integroimisena kieliopin opetukseen ja kielioppiharjoitusten laajentamisena viestinnällisemmiksi. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että viestinnällisten taitojen kehitys voidaan huomioida myös kieliopin opetuksessa, ja keinot tähän ovat oppikirjan tarjoamia laajemmat.

Avainsanat: kieliopin opetus, saksan kielen opetus, viestinnällisyys

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Grammatikunterricht und Kommunikation.....	3
2.1	Grammatikunterricht.....	3
2.1.1	Induktive und deduktive Vorgehensweise	5
2.1.2	Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht	5
2.1.3	Konstruktivismus im Unterricht	6
2.1.4	Funktionaler Grammatikunterricht	7
2.2	Der kommunikative Aspekt im Grammatikunterricht	9
2.3	Frühere Forschung zum Grammatikunterricht und Kommunikation	10
3	Datenerhebung und Methoden.....	12
3.1	Datenerhebung	12
3.1.1	Lehrwerkanalyse	12
3.1.2	Unterrichtsbeobachtung	13
3.2	Forschungsmaterial	15
3.2.1	Die analysierte Lehrwerkreihe	15
3.2.2	Videoaufnahmen	15
3.3	Analysemethoden.....	16
4	Ergebnisse	20
4.1	Lehrwerkanalyse	20
4.1.1	Exposition und Übungen zur Akkusativform der Substantive in <i>Magazin.de I</i>	20
4.1.1.1	Präsentation der Akkusativform der Substantive.....	20
4.1.1.2	Übungen zum Thema	21
4.1.2	Exposition und Übungen zu Possessivpronomen in <i>Magazin.de I</i>	24
4.1.2.1	Präsentation der Possessivpronomen	24
4.1.2.2	Übungen zum Thema	25
4.2	Analyse des Unterrichts	30
4.2.1	Exposition und Übungen zu den Modalverben <i>können</i> und <i>müssen</i>	30
4.2.1.1	Präsentation der Modalverben <i>können</i> und <i>müssen</i>	30
4.2.1.2	Übungen zum Thema	32
4.2.2	Exposition und Übungen zur Fragewörter	34
4.2.2.1	Präsentation der Fragewörter	34
4.2.2.2	Übungen zum Thema	36

4.2.3	Exposition und Übungen zu unregelmäßige Verben	40
4.2.3.1	Präsentation der unregelmäßigen Verben	40
4.2.3.2	Übungen zum Thema	45
4.3	Mittel zur Einübung kommunikativer Fertigkeiten im Grammatikunterricht 47	
4.3.1	Mittel zur Einübung kommunikativer Fertigkeiten im analysierten Lehrbuch	47
4.3.2	Die von der Lehrkraft verwendeten Mittel zur Einübung kommunikativer Fertigkeiten	49
5	Diskussion der Ergebnisse	51
5.1	Übungstypologie	52
5.2	Ausblick	54
	Literaturverzeichnis	56
	Anhang: Transkription des Unterrichts	59

1 Einleitung

Wir brauchen Sprachen vor allem, um miteinander kommunizieren zu können. Kommunikation in Fremdsprachen wird auch im neuen Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe betont (LOPS 2015, 107). Für eine gelungene Kommunikation (sowohl für mündliche als auch für schriftliche Kommunikation) ist es wichtig, dass der Lernende einige sprachliche Strukturen beherrscht. Es reicht aber nicht, dass er nur einige grammatische Regeln auswendig kennt, er muss sie auch anwenden können. Im Grammatikunterricht muss also der kommunikative Aspekt berücksichtigt werden. Nach dem Rahmenlehrplan ist eine vielseitige Sprachkompetenz das Ziel an der gymnasialen Oberstufe und es sollten nach dem konstruktivistischen Prinzip vielseitige, forschende und sich auf den Lernenden konzentrierende Unterrichtsstrategien verwendet werden (LOPS 2015, 107).

Die Berücksichtigung der Kommunikation lässt sich nicht unbedingt einfach im Grammatikunterricht verwirklichen, weil einerseits Grammatik explizit unterrichtet werden muss, aber andererseits die gelernten Regeln auch in der Praxis verwendet werden müssen. Deswegen ist es wichtig zu untersuchen, mit welchen Mitteln die Kommunikation auch im Grammatikunterricht gestützt werden kann. Grammatik sollte nicht als isolierter Teil des Unterrichts gesehen werden, sondern als nötiger Teil der Sprachkenntnisse. Obwohl diese Ansicht schon in der finnischen Fremdsprachendidaktik weit anerkannt ist, wird trotzdem Grammatik immer noch häufig isoliert unterrichtet.

Dass Grammatikunterricht nicht die kommunikativen Fähigkeiten fördert, wird in der Sprachlehrforschung schon seit über 20 Jahren behandelt (siehe z.B. Karbe 1994, 28–29). Die Unterrichtspraxis und die neuesten Lehrwerke zeigen aber, dass dieses Thema immer noch aktuell ist: Auch in den neueren Lehrwerken wird Grammatik oft als isolierter Teil behandelt und mit einseitigen, mechanischen Übungen geübt. Es werden also noch Forschungen darüber benötigt, wie der Grammatikunterricht in eine kommunikativere Richtung gebracht werden kann. Meiner Meinung nach müssen solche Untersuchungen auch praktische Entwicklungsvorschläge beinhalten, damit die Resultate auch in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. In dieser Arbeit werden die Möglichkeiten der Berücksichtigung von Kommunikation im Grammatikunterricht exemplarisch untersucht, weshalb ihre praktische Relevanz daran liegt, dass diese Arbeit Konzepte entwickelt, wie der einseitige Grammatikunterricht überwunden werden kann. Sie bietet auch Beispiele dafür an, mit welchen Mitteln Grammatikübungen kommunikativer ausgerichtet werden können.

Weil das Lehrbuch immer noch das entscheidende Lernmedium ist und somit einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausübt, ist es sinnvoll zu untersuchen, wie ein finnisches Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrwerk¹ die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt. Trotz der Bedeutung des Lehrwerks haben die finnischen Lehrkräfte große Wahlmöglichkeiten bei den Unterrichtsmethoden. Deswegen wurde die reine Lehrwerkanalyse nicht als vielseitig genug für diese Arbeit angesehen, weshalb zusätzlich authentischer

¹ Von hier an wird der Begriff *Lehrwerk* verwendet, weil er nicht nur auf das Lehrbuch verweist, sondern auch auf alle anderen Teile des Werks (z.B. CD, Materialien für Lehrkraft).

Grammatikunterricht in einer finnischen gymnasialen Oberstufe untersucht wird. An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass es sich im Fremdsprachenunterricht beinahe immer um künstliche Sprachverwendungssituationen handelt. Deswegen muss berücksichtigt werden, dass auch die besten Aufgaben nur Simulationen von authentischem Sprachgebrauch sind.

Das Ziel meiner Arbeit ist zu untersuchen, ob im analysierten Lehrwerk und im beobachteten Unterricht grammatische Strukturen mit authentischem Sprachgebrauch verbunden werden. Es wird untersucht, welche Mittel das Lehrwerk beispielsweise zur authentischen Kommunikation anbietet und wie die Lehrkraft im analysierten Unterricht diese Mittel nutzt und ergänzt. Die Analyse dieser Arbeit besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil wird eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, wobei ich untersuchen werde, wie Grammatik im Lehrwerk *Magazin.de 1* eingeführt wird bzw. ob sie induktiv oder deduktiv präsentiert wird und ob die grammatische Umgebung der jeweiligen Struktur erklärt wird. Es wird auch analysiert, was für Übungen zur Verfügung stehen. Dabei konzentriere ich mich darauf, ob das Lehrwerk die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden unterstützt und wenn ja, mit welchen Mitteln dies durchgesetzt wird. Im zweiten Teil der Analyse wird untersucht, wie die Lehrkraft die Grammatik (mit Hilfe des Lehrwerks) einführt. Es wird auch betrachtet, welche Mittel zur Einübung von kommunikativen Fähigkeiten im authentischen Grammatikunterricht zu finden sind.

Das Thema wird mit Hilfe folgender Forschungsfragen untersucht:

- Wie wird die Präsentation der grammatischen Strukturen im analysierten Lehrwerk durchgeführt? Wie setzt die Lehrkraft das im analysierten Unterricht um?
- Wie wird die grammatische Umgebung der jeweiligen grammatischen Struktur bei der Präsentation der Regel im analysierten Lehrwerk und im analysierten Unterricht erklärt?
- Gibt es im analysierten Lehrwerk kommunikative Übungen zu grammatischen Strukturen? Mit welchen Mitteln wird die Kommunikation in den Grammatikübungen berücksichtigt?
- Welche Mittel verwendet die Lehrkraft im analysierten Grammatikunterricht zur Einübung kommunikativer Fähigkeiten?

In dieser Arbeit wird sich auf die finnische gymnasiale Oberstufe konzentriert, weil ich annehme, dass wegen des Einflusses der Abiturprüfungen die Grammatik relativ gründlich behandelt wird. Der explizite Grammatikunterricht ist mit Oberstufenschülern auch einfacher realisierbar als mit jüngeren Lernenden, weil die weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten eine abstraktere Behandlung des Lernstoffes ermöglichen. Aus diesen Gründen gibt es mehr Untersuchungsmaterial zu dieser Gruppe. Die Möglichkeit zur abstrakteren Behandlung der Grammatik kann vermutlich sogar dazu führen, dass die grammatischen Regeln nicht unbedingt mit authentischem Sprachgebrauch verbunden werden.

2 Grammatikunterricht und Kommunikation

Seit Einführung der kommunikativen Methode ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden, weswegen im Unterricht die Zielsprache verwendet werden soll. Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode, die sich auf das (auswendig) Lernen der Grammatik konzentriert und zur audiolingualen Methode, in der das Sprechen mechanisch geübt wird, ist das Ziel der kommunikativen Methode das freie Sprechen. (vgl. Edmondson & House 2006, 114–121.)

Der Begriff *Grammatik* kann auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Helbig (1981, 49) unterscheidet drei unterschiedliche Typen von Grammatik. Erstens bezieht der Begriff sich auf das komplette Regelsystem der Sprache, das unabhängig von der wissenschaftlichen Beschreibung besteht (Grammatik A). Zweitens bedeutet der Begriff die wissenschaftliche Beschreibung des Regelsystems einer Sprache (Grammatik B). Drittens ist Grammatik auch das Regelsystem im Kopf des Lerner, das im Sprachunterricht gelernt wird (Grammatik C) (Helbig 1981, 49). Helbig macht in seiner Beschreibung der Grammatik B einen Unterschied zwischen einer linguistischen Grammatik B₁ und einer didaktischen Grammatik B₂. Die Grammatik B₁ ist eine möglichst exakte Beschreibung der Grammatik A und wurde von Linguisten entwickelt. Die Grammatik B₂ ist dagegen „eine Auswahl aus der Grammatik B₁“, die für Unterrichtszwecke entwickelt worden ist. In der Fachliteratur wird die Grammatik B₂ manchmal auch *pädagogische Grammatik* oder *Lerner-Grammatik* genannt (Helbig 1981, 56–57; vgl. Funk & Koenig 1991, 12–14). Alle obenerwähnten Grammatikbegriffe sind wichtig für diese Arbeit, weil untersucht wird, wie das Regelsystem (Grammatik A) mit Hilfe der didaktischen Beschreibung der Grammatik (Grammatik B₂) zu einem inneren Regelsystem (Grammatik C) wird und wie dieses kommunikativ umgesetzt werden kann.

2.1 Grammatikunterricht

Heutzutage wird in der Fachliteratur zum Grammatikunterricht oft erwähnt, dass auch kommunikative Aspekte im Grammatikunterricht berücksichtigt werden sollten, weil Grammatik ein Teil der kommunikativen Sprachkenntnisse ist (siehe 2.2). Es ist nicht möglich, sich schriftlich oder mündlich verständlich zu äußern, wenn man keine grammatischen Strukturen beherrscht. Deswegen hat Grammatik auch im heutigen Fremdsprachenunterricht ihren Platz. (vgl. Sundman 2014, 114).

Im Rahmenlehrplan² für die finnische gymnasiale Oberstufe wird nur wenig über Grammatikunterricht geschrieben. Es wird erwähnt, dass grammatische Strukturen im passenden Zusammenhang unterrichtet, geübt und wiederholt werden sollen. Der Rahmenlehrplan betont die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lerner. In der allgemeinen Beschreibung der B2 und B3³-Sprachen steht, dass in den ersten Kursen mündliche und kleine schriftliche Kommunikationssituationen betont werden sollen. Der Anteil der schriftlichen Kommunikation wächst langsam mit jedem Kurs, aber das Sprechen soll trotzdem in jedem Kurs geübt werden. Das

² Es gibt einen gemeinsamen Rahmenlehrplan (LOPS) für alle finnischen gymnasialen Oberstufen. Es werden auch detailliertere regionale Lehrpläne gemacht, die alle auf dem gemeinsamen Rahmenlehrplan basieren.

³ Mehr zur Lehrgängen im finnischen Fremdsprachenunterricht im Unterkapitel 3.2.2

Wort *viestintä* (Kommunikation) kommt in fast jeder Kursbeschreibung vor, Grammatik wird in keiner erwähnt. (LOPS 2015, 115, 117.) Es ist also in der Praxis völlig der Lehrkraft überlassen, wie viel und auf welche Weise Grammatik unterrichtet wird. Lehrwerke bieten natürlich Vorschläge an.

Obwohl im Rahmenlehrplan ziemlich wenig über Grammatik geschrieben wird, wird jedoch einiges über die Strukturen der Sprache gesagt. Im neuen Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2015 werden die Begriffe *Sprachwissen* (finn. kielitieto) und *Sprachbewusstheit* (finn. kielitietoisuus) häufig verwendet. Nach Kalliokoski et al. (2015, 40) beinhaltet *Sprachwissen* Informationen über die Strukturen der Sprache und auch über die Variation der Sprache, über soziale Normen und über das Verhältnis zu anderen Sprachen. Das wichtigste Ziel beim Lernen des Sprachwissens ist erstens, dass die Lernenden sich solche Kompetenzen aneignen, dass sie die Sprache in der Praxis anwenden können. Zweitens wird erwähnt, dass es beim Lernen des Sprachwissens wichtig ist, dass bei den Lernenden eine Sprachbewusstheit aufkommt. Nach Kalliokoski et al. (2015, 40) kann ein sprachbewusster Lernende die Aufgaben, Bedeutungen und Verwendungsweisen der Sprache analysieren und interpretieren. Er kann seine Beobachtungen mit passenden Begriffen beschreiben. Es werden also von Lernenden gewisse metasprachliche Kenntnisse verlangt, aber dieses gilt nicht nur für Grammatikunterricht, sondern auch für die Strukturen der Sprache. Dieses spricht dafür, dass Grammatik nicht als isolierter Teil im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollte. (Kalliokoski et al. 2015, 40.)

Beim Grammatikunterricht unterscheidet man zwischen dem expliziten Sprachwissen und dem impliziten Sprachwissen. Explizites Sprachwissen bezieht sich auf die metasprachlichen Kenntnisse über die Sprache, also das *Kennen* der Sprache. In diesem Zusammenhang wird oft auch über *deklaratives* Wissen oder Faktenwissen (wissen, *dass*) gesprochen (Hentunen 2002, 19). Ellis (2006a, 95) unterscheidet zwei Typen von explizitem Wissen: *analysiertes Wissen* (analysed knowledge) und *metalinguistisches Wissen* (metalinguistic explanation). Das erstere bedeutet das Wissen über ein sprachliches Phänomen, während mit dem zweiten das Wissen über die grammatische Metasprache und das Verständnis unterschiedlicher grammatischen Regeln gemeint wird (Ellis 2006a, 95).

Implizites und *prozedurales* Sprachwissen bedeutet die Fähigkeit, grammatische Strukturen ohne nachzudenken zu verwenden, also die Sprache anwenden zu *können*. Das Ziel im Grammatikunterricht darf nicht sein, dass die Lernenden grammatische Regeln nur explizit kennen, denn die Regeln müssen auch automatisiert werden. Es muss also implizite Sprachkenntnisse geben, die aber auf explizitem Sprachwissen basieren. (Huneke & Steinig 2010, 176–177; Sundman 2014, 119–122.)

Es ist durchaus möglich, grammatisch korrekte Sprache auch ungesteuert zu erwerben, z.B. durch einen längeren Aufenthalt in der Zielsprachenkultur. Da im schulischen Fremdsprachenunterricht üblicherweise nur ein paar Stunden in der Woche zur Verfügung stehen, kann der explizite Grammatikunterricht aber als Ersparnis von Zeit dienen. Wie Cohen (2009) festgestellt hat, kann expliziter Grammatikunterricht auch zu besseren Lernergebnissen führen. (Huneke & Steinig 2010, 176–177.)

2.1.1 Induktive und deduktive Vorgehensweise

Der explizite Grammatikunterricht kann *induktiv* oder *deduktiv* erfolgen. Mit induktiv wird im Grammatikunterricht gemeint, dass die Lerner in einem Beispieltext ein grammatisches Phänomen beobachten und mit Hilfe ihrer eigenen Beobachtungen eine Regel zu bilden versuchen. Im deduktiven Unterricht wird die Regel von der Lehrkraft oder dem Lehrwerk vorgegeben und das Phänomen kann danach in einem Beispieltext untersucht werden. Beide Weisen haben ihre Vorteile und es kann nicht eindeutig festgestellt werden, welche der beiden besser ist. Die Wahl der Behandlungsweise hängt von mehreren Faktoren ab, z.B. vom Alter der Lerner und von der Regel, die behandelt wird. (Sundman 2014, 125–126.)

Es kann jedoch argumentiert werden, dass das Lernen effektiver ist, wenn die Lerner den Unterrichtsstoff selbst erarbeiten, wenn sie also induktiv lernen. Im heutigen konstruktivistischen Unterricht wird Problemlösung als Arbeitsmethode betont (vgl. 2.1.3). Dies ist auch eine Begründung für die Verwendung der Induktion, in der die Lerner forschend neue grammatische Regeln lernen. Auch Gespräche über die Sprache stützen das eigene Denken der Lerner und dadurch auch die Entwicklung der Sprachbewusstheit. Für die Verwendung der deduktiven Vorgehensweise ist es nötig, dass die Lerner einen bestimmten Grad des analytischen Denkens erreicht haben, damit sie die gelernte Regel in der Praxis anwenden können. Wenn die Lerner jedoch etwas älter und fortgeschrittener sind, kann die deduktive Vorgehensweise effektiver sein. In allen Fällen ist es wichtig, dass die gelernte Regel nach der Behandlung gründlich und vielseitig geübt wird, damit sie automatisiert werden kann. (Jaakkola 1994, 50; Sundman 2014, 126; Huneke & Steinig 2010, 182; Kalliokoski et al. 2015, 43.)

Aalto et al. (2009, 415) erwähnen, dass es typisch für Sprachlehrbücher ist, dass die Strukturen in traditionellen „Grammatik-Kasten“ dargestellt werden. Dabei ist die Beschreibung oft lückelos und die Regeln werden fertig vorgegeben. Die Lerner müssen also die Regeln auswendig kennen, und es bleibt keinen Platz für das eigene Aufbauen der Regeln. Dieses Vorgehen bietet nur wenige kognitive Herausforderungen und stützt nicht die Entwicklung der Sprachbewusstheit. (Aalto et al. 2009, 415.) Ob die Situation in einem nach dem neuen Rahmenlehrplan gestalteten DaF-Lehrbuch so ist, wird in dieser Arbeit untersucht.

2.1.2 Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht

Huneke und Steinig (2010, 221) unterscheiden zwischen *Übungen* und *Aufgaben* im Fremdsprachenunterricht. Für Übungen ist charakteristisch, dass sie korrekte Sprachverwendung und Orientierung an der sprachlichen Norm als Ziel haben, meistens nur eine richtige Lösung kennen und Einzelarbeit bevorzugen. Aufgaben haben dagegen eine gelungene Kommunikationssituation als Ziel. Oft haben sie mehrere Lösungsmöglichkeiten und bei Aufgaben wird meistens Kooperation bevorzugt. Sowohl Übungen als auch Aufgaben sind ein notwendiger Teil des Fremdsprachenunterrichts, weil Übungen dabei helfen, Teilfertigkeiten zu erlernen und gelernte Grammatikkenntnisse zu automatisieren. Sie helfen also beim Lösen der umfangreicheren, kommunikativen Aufgaben. (Huneke & Steinig 2010, 219–221.)

Erfolgreiche Übungen haben drei Merkmale: Wiederholung, Variation und Motivation. Wiederholung ist zentral für alle Übungen, weil nur dadurch Sicherheit erreicht werden kann. Eine reine und immer identische Wiederholung ist aber nicht unbedingt effektiv, weil sie nicht den späteren authentischen Situationen entspricht und weil sie den Lernern schnell langweilig wird.

Deswegen ist auch Variation wichtig. Dieses bedeutet, dass der Lerngegenstand zwar wiederholt wird, aber einige Einzelheiten werden jedes Mal variiert. Das dritte Merkmal ist Motivation, wovon der Lernerfolg abhängig ist. Gelungene Übungen fördern produktives Wissen und Denken. In der Unterrichtspraxis einer Fremdsprache soll man nach Hentunen (2002, 111) keine mechanischen *pattern-drill*-Übungen sowie keine reinen Lückentext-Übungen verwenden. Die jeweilige Übungssituation muss jedoch immer berücksichtigt werden, und es kann nicht eindeutig argumentiert werden, dass gewisse Übungen oder Übungstypen schlecht sind. (Huneke & Steinig 2010, 218–221.)

Das Ziel sollen letztendlich umfangreiche und vielseitige Aufgaben sein, womit der Lerner seine kommunikativen Fähigkeiten trainieren kann. Falls nur mechanische und einfache Übungen im Unterricht verwendet werden, kann es vorkommen, dass der Lernende nur das wiedergibt, was er gerade gehört oder gelesen hat. Das Erlernen geschieht aber dann, wenn der Lernende die Grenzen seiner Sprachkenntnisse betritt. Mechanische Übungen ermöglichen auch selten Zusammenarbeit und Problemlösung, was nach dem konstruktivistischen Prinzip bevorzugt werden sollte (vgl. 2.1.3). Auch lassen Übungen, die nur eine richtige Lösung kennen, wenig Raum für die Versprachlichung des Gedankenprozesses des Lernenden. (Aalto et al. 2009, 412–415.)

Im Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe steht, dass solche Arbeitsweisen verwendet werden sollen, die den Lernstoff mit der Erfahrungswelt der Lernenden sowie auch mit gesellschaftlichen Phänomenen verbinden. Dies begründet u.a. die Authentizität der Übungen im Fremdsprachenunterricht. Im Rahmenlehrplan wird auch erwähnt, dass die Aufgaben im Unterricht bedeutungsvoll, offen und genug fordernd sein sollten. Forschendes Lernen soll ermöglicht werden. Es muss natürlich berücksichtigt werden, dass gerade im Anfängerunterricht der Fremdsprachen die Arbeitsweisen nicht sehr kompliziert sein können und dass mechanische Übungen im Grammatikunterricht hilfreich sind. Jedoch da wo es möglich ist, sollten auch angewandte Aufgaben eingesetzt werden. (LOPS 2015, 14, 107.)

2.1.3 Konstruktivismus im Unterricht

Es gibt unterschiedliche Theorien zum Fremdspracherwerb, von denen die wohl bekanntesten Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus sind. In folgender Tabelle werden die wichtigsten Merkmale der drei Lerntheorien präsentiert.

Tabelle 1: Die wichtigsten Merkmale von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus (vgl. Huneke & Steinig 2010, 31–52; Järvinen 2014, 68–88)

	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Lernen	Mechanische Aneignung von Verhaltenseinheiten	Ein interner Verarbeitungsprozess	Aufbauen des Wissens auf der Basis des bereits Bekannten
Rolle der Lehrkraft	Vermittler von Wissen	Gliedert das Wissen auf	Berater
Rolle des Lernalers	Passiver Empfänger	Bearbeiter des Wissens	Aktiver Akteur

Nach der behavioristischen Lerntheorie ist das Lernen der Menschen vergleichbar mit dem Lernen der Tiere. Die Theorie basiert darauf, dass gewisse Stimuli immer zu gleichen Reaktionen führen. Die Lehrkraft teilt das Wissen in passende Einheiten ein, die auswendig gelernt und mechanisch geübt werden. Das neue Wissen wird nicht mit dem bereits Bekannten verbunden. Es werden also einzelne Fakten gelernt, die aber keine Ganzheit bilden. Die kognitiven Theorien basieren auf dem Gedanken, dass das Lernen durch kognitive Prozesse ermöglicht wird. Dafür ist die Rolle des Gedächtnisses zentral, aber auch das Beobachten, die Aufgliederung der Information und die Problemlösung werden gebraucht. Das Lernen erfolgt also durch die Bearbeitung des Wissens und durch das Erlernen kleinerer Teilfertigkeiten, die später eine größere Ganzheit bilden und letztendlich automatisiert werden. (Hentunen 2004, 5–6; Järvinen 2014, 69–70, 75–76, 78–79.)

Heutzutage basiert der Schulunterricht in Finnland auf dem konstruktivistischen Prinzip. Die Grundelemente des Konstruktivismus werden auch im neuen Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe als Basis des Unterrichts erwähnt (LOPS 2015, 14). In der Praxis bedeutet Konstruktivismus im Unterricht, dass die Lernenden als Individuen verstanden werden, die sich selbst Wissen aneignen, es bearbeiten und für das Erreichen unterschiedlicher Ziele zusammensetzen. Neuer Lernstoff wird auf der Basis der bereits Bekannten aufgebaut. Unterrichtsthemen müssen mit echten Situationen und Problemen verbunden werden, weshalb möglichst viel authentisches Material im Unterricht verwendet wird. Die Rolle der Gruppenarbeit ist sehr wichtig und als Arbeitsmethode wird Problemlösung bevorzugt. (Hentunen 2004, 6; Huneke & Steinig 2010, 49, 50–51.)

Reine Wissensübertragung soll vermieden werden, weil jeder Lerner das vorhandene Wissen auf unterschiedliche Weise bearbeitet und konstruiert. Wenn das Wissen selbst bearbeitet worden ist, ist es leichter zu verstehen und bleibt fester im Gedächtnis. (Hentunen 2004, 20.) Dies bedeutet auch, dass die Lehrkraft keine autoritäre allwissende Rolle hat. Sie steht nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern sorgt für bestmögliche Lernumgebungen und fungiert als Berater im Lernprozess. (Hentunen 2004, 24.)

Die konstruktivistische Lerntheorie dient als ein Ausgangspunkt dieser Arbeit, weil sie das Lernen in authentischen Kontexten und mit authentischen Materialien betont und weil das Ziel im konstruktivistischen Unterricht der Erwerb ganzheitlicher Sprachkenntnisse ist.

2.1.4 Funktionaler Grammatikunterricht

Kalliokoski et al. (2015) berichten in einer Publikation von *Opetushallitus* (finnisches Zentralamt für Bildungswesen), die die Sprachpädagogik im neuen Rahmenlehrplan behandelt, über das Lehren des Sprachwissens im finnischen Schulunterricht. Sie schreiben, dass der Ausgangspunkt beim Lernen des Sprachwissens Bedeutungen und Funktionen sein sollen. D.h. dass die sprachlichen Phänomene nicht nach der Logik des Grammatikbuchs gelernt werden, sondern dass sie nach der Funktion oder Bedeutung im Unterricht gegliedert werden. Es wird angenommen, dass der auf Bedeutung basierende Unterricht oft interessanter und motivierender für die Lerner ist als der auf Form basierende Unterricht, dessen Ziel ist, Einheiten der Sprache zu erkennen und zu nennen lernen. Beim Unterrichten des Sprachwissens darf das Hauptinteresse nicht darauf liegen, dass die Lerner mechanisch grammatische Kategorien wie Wortklassen oder Satzglieder nennen können, sondern welche Funktion sie im Text haben. Dieses bedeutet

nicht, dass man ganz auf die Verwendung von Begriffen verzichten soll, sondern dass die Lerner Texte analysieren lernen und sich dabei darüber bewusst werden sollen, welche Funktionen verschiedene sprachliche Phänomene in Text und Gespräch haben. (Kalliokoski et al. 2015, 42–43.)

Der oben beschriebene Unterricht wird *funktional* genannt. Im Hintergrund des funktionalen Sprachunterrichts steht der Gedanke, dass die Sprache *gebrauchsbasiert* (*usage-based*) ist. Nach dieser Ansicht sind die Form, die Bedeutung und die Verwendung untrennbar miteinander verbunden. Im funktionalen Sprachunterricht wird gedacht, dass die Sprachverwendungsbedürfnisse der Lerner den Spracherwerb leiten und dass das Erlernen der Formen der Äußerung von Bedeutungen dient. (Aalto et al. 2009, 407.) Die Grundprinzipien des funktionalen Sprachunterrichts werden in Kalliokoski et al. (2015) als grundlegende Empfehlungen für den finnischen Sprachunterricht dargestellt. Diese Prinzipien teilen auch viele Grundelemente mit der konstruktivistischen Lerntheorie, worauf der neue Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe basiert. Dieses begründet die Stellung des funktionalen Sprachunterrichts als Ausgangspunkt dieser Arbeit. Als Nächstes werden für diese Arbeit relevante Prinzipien des funktionalen Sprachunterrichts präsentiert.

Nach Aalto et al. (2009) sind folgende Merkmale typisch für funktionalen Sprachunterricht:

- Die Sprache ist ein Kommunikationsmittel und Ergebnis sozialer Handlungen.
 - Die Verwendung der Sprache wird betont, das Analysieren von Regeln und Formen ist nicht vorrangig.
 - Regeln und Verallgemeinerungen werden auf der Basis von Beispielen und Praxis gebildet (induktiver Unterricht).
 - Es wird sich auf solche Strukturen konzentriert, die in der Praxis typisch und frequent sind, und es wird nicht nach einer lückenlosen Beschreibung der Grammatik gestrebt.
 - Fehler sind ein natürlicher Teil des Lernprozesses.
 - Nicht die Lehrkraft regelt Tempo und Reihenfolge des Lernstoffs, sondern die Aktivität des Lernenden bestimmt den Unterricht, welcher an den Lernprozess des Lernenden angepasst wird.
 - Es gibt im Unterricht ein Gleichgewicht zwischen der Form, der Bedeutung und der Verwendung.
 - Mündliche Sprachkompetenz wird betont.
- (Aalto et al. 2009, 407; Übersetzung von Verfasserin)

Das Hauptziel ist, Formen immer mit Bedeutungen zu lehren, d.h. Strukturen dürfen nicht als Selbstzweck unterrichtet werden. Als Ziel des Sprachenunterrichts wird Kommunikationskompetenz gesehen. Formen werden mit Hilfe praktischer Beispiele beschrieben und auf solche Weise unterrichtet, dass der Lerner auch ihre Bedeutung und Verwendungsweisen versteht. Neue Strukturen müssen auch geübt werden, damit sie automatisiert werden können. Dies ist auch in einem kommunikativen Kontext realisierbar: Es darf nicht nur auf die sprachliche Korrektheit geachtet werden, sondern auch auf die Vermittlung von Bedeutungen, wobei es nicht unbedingt möglich ist, Formen zu produzieren ohne auf die Gesamtbedeutung des Textes zu achten. Beim Üben ist das Timing am wichtigsten, weil man bei der Einführung einer neuen Struktur nach Aalto et al. (2009, 409) nicht mit den Übungen anfangen darf, sondern mit der

Präsentation, Verwendung und mit der Aneignung rezeptiver Kenntnisse beginnen sollte (Aalto et al. 2009, 405; 409).

Gerade rezeptive Kenntnisse werden im funktionalen Sprachunterricht betont, weil sie die Erweiterung der produktiven Kompetenz ermöglichen. Nach Aalto et al. (2009, 416) ist es üblich, dass die Übungen in Sprachlehrbüchern auf geringem und reduziertem sprachlichen Stoff aufgebaut sind, obwohl sie zur produktiven Kompetenz leiten. Nach der gebrauchsbasierten Methode wird jedoch angenommen, dass die Sprachkenntnisse durch vielseitiges sprachliches Material entstehen. Zuerst wird dieses Material nur rezeptiv beherrscht, aber auch später ist die Rolle der rezeptiven Kenntnisse bedeutend (Aalto et al. 2009, 416). An dieser Stelle muss beachtet werden, dass Aalto et al. aus der Perspektive Finnisch als Zweitsprache schreiben. Wenn man eine Sprache als Zweitsprache in der Zielsprachenkultur lernt, ist der Anteil des zielsprachlichen Inputs natürlich höher als im Fremdsprachenunterricht. Deswegen kann nicht erwartet werden, dass die rezeptiven Kenntnisse sich auf gleiche Weise im Zweitsprachen- und Fremdsprachenunterricht entwickeln. Der sprachliche Input und das zur Verfügung stehendes Material könnte aber bestimmt in vielen Fällen im Fremdsprachenunterricht auch vielseitiger und reichhaltiger sein.

2.2 Der kommunikative Aspekt im Grammatikunterricht

Wie schon oben erwähnt wurde, ist Grammatik ein Teil der kommunikativen Sprachkenntnisse. Grammatik darf aber nicht als Selbstzweck unterrichtet werden, sondern es soll den Lernern immer klar gemacht werden, in welchem Kontext und wozu man die jeweilige grammatische Struktur häufig verwendet. Grammatik fungiert also als ein Werkzeug. (Funk & Koenig 1991, 52.) Damit der Fremdsprachenunterricht die Lerner möglichst gut auf die Verwendung der Sprache vorbereitet, müssen auch beim Grammatikunterricht nahezu authentische Situationen geübt werden.

Der Begriff *Kommunikation* kann auf unterschiedlicher Weise definiert werden. Auf einem allgemeinen Niveau kann man *Kommunikation* als eine „Verständigung untereinander“ und als „zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache, Zeichen“ definieren (Duden Online). Oft wird zwischen nonverbaler und sprachlicher Kommunikation unterschieden (Duden Online). In dieser Arbeit wird mit *Kommunikation* die sprachliche Kommunikation gemeint und dieses bezieht sich auf mündliche und schriftliche Kommunikation.

Man kann Äußerungen *kommunikativ authentisch* halten, „wenn sie Informationen enthalten, die für den Hörer neu sind“ (Huneke & Steinig 2010, 115). Es kann also interpretiert werden, dass kommunikativ authentische Äußerungen meistens einen Informationswert haben. Ein Beispiel dafür ist die Frage nach dem Preis einer Busfahrkarte. Die Handlungen im Unterricht sind authentisch, wenn sie solchen Prozessen des Sprachgebrauchs und Gedankenganges ähneln, die man im Alltagsleben braucht (Aalto et al. 2009, 441). Wesentlich ist auch die Unterscheidung zwischen *sprachbezogener* und *mitteilungsbezogener Kommunikation*. Mit sprachbezogener Kommunikation wird gemeint, dass sie nur einem Übungszweck dient. Mitteilungsbezogene Kommunikation bedeutet Vermittlung von Inhalten. (Huneke & Steinig 2010, 115–116.) Funk & Koenig (1991, 53) schlagen vor, dass die Lerner auch bei Grammatikübungen möglichst oft als sie selber handeln und keine Rolle spielen müssen. Somit können die Übungen mit einem sinnvollen kommunikativen Kontext verbunden werden (Funk & Koenig 1991, 53).

Besonders im traditionellen, lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht kann es vorkommen, dass noch nicht einmal die besten Lerner in der Lage sind, in echten alltäglichen Gesprächssituationen zu kommunizieren. Dies liegt nach Huneke und Steinig (2010) u.a. an den mechanischen Übungen, in denen die Lerner nur einzelne Wörter kopieren sollen, die nicht den authentischen Situationen entsprechen. (Huneke & Steinig 2010, 111.) Damit die Übungen den authentischen Situationen entsprechen, müssen sie Merkmale der normalen Interaktion enthalten. Solche sind z.B. Sprecherwechsel und Rückmeldungen. (Aalto et al. 2009, 411.) Im finnischen schulischen DaF-Unterricht, in dem das Ziel ist, den Unterricht nach dem konstruktivistischen Prinzip zu veranstalten, sollte die Übung nahezu authentischer Situationen eigentlich kein Problem sein. Es bleibt jedoch die Frage, mit welchen Mitteln die Kommunikation im finnischen DaF-Unterricht berücksichtigt wird bzw. berücksichtigt werden könnte.

2.3 Frühere Forschung zum Grammatikunterricht und Kommunikation

Das Thema *Grammatik und Kommunikation* wird z.B. in der Forschung von Cohen (2009) behandelt. Er untersuchte eine australische Gruppe Deutschlernender, während er sie unterrichtete. Er bemerkte, dass die Lernenden nicht auf Deutsch kommunizieren konnten, aber auch kaum grammatische Regeln beherrschten. In seiner Untersuchung konnte er feststellen, dass die Lernergebnisse im DaF-Unterricht sich verbessern, wenn Grammatik explizit unterrichtet wird. Es reicht aber nicht, dass die Lerner einige grammatische Regeln auswendig beherrschen, sondern sie müssen auch wissen, wie sie die gelernten Regeln anwenden können. (Cohen 2009, 11) In dieser Arbeit wird exemplarisch untersucht, wie dieses Ergebnis im finnischen DaF-Kontext in der Praxis realisiert werden kann.

In den letzten Jahrzehnten, seit Ende der 1970er Jahren, sind im Fach Deutsch als Fremdsprache Lehrwerkforschungen gemacht worden. Es gibt Forschung in fast allen Bereichen der Fremdsprachendidaktik, wobei der Zielgruppenbezug ein zentraler Gegenstand ist. Bisher sind Lehrwerke hauptsächlich als Texte oder multimediale Angebote analysiert worden, rezeptionsanalytische Forschungen sind dagegen selten. (Rösler & Schart 2016, 485–490.)

In Finnland ist der wichtigste Faktor bei der Herstellung von Schulbüchern der Rahmenlehrplan, was in der Lehrwerkforschung gebührend beachtet werden muss. Bei den überregionalen (internationalen) DaF-Lehrwerken sieht die Situation anders aus, weil es keinen Lehrplan gibt. Dadurch können die Lerninhalte von den Lehrbuchautoren freier gewählt werden.

Es sind in den letzten Jahren Lehrwerkforschungen durchgeführt worden, die das Thema dieser Arbeit anschneiden. Fujiwara (2016) hat untersucht, wie Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, unterschiedliche Aspekte in kommunikativen DaF-Lehrwerken finden. Im japanischen universitären Fremdsprachenunterricht wird noch teilweise die Grammatik-Übersetzungsmethode verwendet, aber es wird vermehrt auch auf die kommunikative Kompetenz abgezielt (Fujiwara 2016, 517). In der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Studierenden es gut finden, dass die Anwendung der Zielsprache im Unterricht berücksichtigt und geübt wird. Das Ergebnis zeigt, „dass der Kerngedanke der kommunikativen Orientierung, Sprache als Kommunikationsmittel zu betrachten, von japanischen studentischen Deutschlernenden akzeptiert wird“ (Fujiwara 2016, 532). Andererseits wünschen sich die befragten Studierenden auch

expliziten Grammatikunterricht. (Fujiwara 2016, 531–532.) Dieses Ergebnis begründet seinerseits die Relevanz der vorliegenden Arbeit.

Im Bereich Grammatikunterricht befindet sich z.B. die Untersuchung von Maijala (2010). Sie hat regionale finnische DaF-Lehrwerke und überregionale Lehrwerke aus den deutschsprachigen Ländern verglichen. Dabei hat sie sich auf die Anordnung der grammatikalischen Themen, auf die Präsentation der Regeln sowie auf Grammatikübungen konzentriert. Maijala (2010, 41) konnte feststellen, dass es unter den analysierten Lehrwerken sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede gibt. Was bezüglich dieser Arbeit besonders relevant ist, ist ihre Beobachtung, dass es in den analysierten Lehrwerken nur wenige Möglichkeiten zum entdeckenden Lernen gibt, weil die grammatischen Regeln den Lernern oft vorgegeben werden. Nach der Präsentation der Regel wird diese oft mit mechanischen Lückentexten geübt. Nach Maijala werden im Grammatikunterricht „nur selten mündliche oder produktive Aufgaben benutzt, offene Fragen beantwortet oder beschrieben oder Geschichten fortgesetzt“ (Maijala 2010, 41).

Es muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Untersuchung von Maijala um Lehrwerke für den Erwachsenenunterricht handelt und dass das Lehrwerk, das in dieser Arbeit analysiert wird, (*Magazin.de*) nicht untersucht wurde. Vor allem muss darauf geachtet werden, dass die Untersuchung von Maijala schon acht Jahre alt ist. Es sind also schon neuere DaF-Lehrwerke erschienen und die oben erwähnten Resultate gelten eventuell nicht mehr für die neueren Lehrwerke. Die Themen „Präsentation der grammatischen Regeln“ und „Grammatikübungen“ werden auch in dieser Arbeit behandelt, und anhand dieser Arbeit wird ermittelt, ob die Beobachtungen von Maijala auch auf das Lehrwerk *Magazin.de* zutreffen.

3 Datenerhebung und Methoden

Die Analyse dieser Arbeit besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil wird als Analysemethode die Lehrwerkanalyse verwendet. Zuerst werden die wesentlichen Begriffe der Lehrwerkanalyse definiert und danach wird die Unterrichtsbeobachtung als Datenerhebungsmethode präsentiert. Im Unterkapitel 3.2 wird das Forschungsmaterial mit Hintergrundinformationen vorgestellt. Zum Schluss werden die Analysemethoden dieser Arbeit präsentiert.

3.1 Datenerhebung

An dieser Stelle wird die Lehrwerkanalyse kurz vorgestellt, weil sie als Referenzrahmen für die Analyse fungiert. Es handelt sich also nicht nur um die Datenerhebung, sondern auch um den Kontext für die Analyse. Danach wird begründet, warum Unterrichtsbeobachtung als zweite Datenerhebungsmethode gewählt wurde. Es wird auch präsentiert, welche Wahlen dabei getroffen wurden.

3.1.1 Lehrwerkanalyse

Nach Häkkinen (2002, 11) ist ein Lehrbuch ein Werk, das eigens für den Unterricht und für das Lernen hergestellt worden ist. Lehrbücher können für viele unterschiedliche Zwecke geschrieben werden, z.B. für den Unterricht in einer Berufsschule oder für verschiedene Kurse. In dieser Arbeit wird die üblichste Form der Lehrbücher behandelt: die Schulbücher. (Häkkinen 2002, 11.) Neuner (2003, 399) unterscheidet zwischen Lehrbüchern und Lehrwerken. Ihm zufolge ist ein *Lehrbuch* ein konkretes Werk, in dem alle Informationen zwischen zwei Buchdeckeln untergebracht sind. Ein *Lehrwerk* umfasst dagegen alle möglichen Lehrwerkteile (z.B. grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte und auditive oder visuelle Medien). (Neuner 2003, 399.)

Das Lehrwerk ist eines der wichtigsten Faktoren für die Bestimmung des Verlaufs des Fremdsprachenunterrichts. Nach Neuner (1994, 8) beeinflusst es stark verschiedene fachdidaktische Elemente wie Lehrzielbestimmung, Lehrstoffauswahl und -abstufung, Lehrstoffaufbereitung und Lernzielkontrolle. In finnischen DaF-Lehrwerken befinden sich bspw. in den Materialien für die Lehrkraft oft auch fertige Prüfungsmaterialien, die für die Lernzielkontrolle verwendet werden können. Auch Aspekte der Fachmethodik (Unterrichtsgliederung, Unterrichtsformen, Unterrichtsmedien und Unterrichtsorganisation) werden oft vom Lehrwerk vorgegeben. Natürlich hängt es von der Lehrkraft ab, wie stark sie sich beeinflussen lässt. Das Lehrwerk fungiert als Verbindung zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation und den Lernenden. Es gibt Aufschluss darüber, welche Probleme in welcher Phase des schulischen Fremdsprachenunterrichts behandelt werden sollten. Da im finnischen Rahmenlehrplan keine grammatischen Inhalte vorgegeben werden, hat das Lehrwerk an dieser Stelle eine große Bedeutung, weil die Reihenfolge der grammatischen Inhalte vom Lehrwerk vorgegeben wird. Oft spielt das Lehrwerk die Rolle des „heimlichen Lehrplans“. (Neuner 1994, 8–9; Neuner 2003, 400.)

Andererseits lässt sich auch argumentieren, dass die Rolle des Lehrwerks heutzutage nicht mehr so dominierend ist. Der Einsatz der neuen Medien eröffnet viele neue Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht, wie z.B. die Verwendung authentischer Texte oder Videoclips im Unterricht oder zusätzliche Aufgaben im Internet. Die neuen Medien funktionieren als gute Hilfsmittel bei der Differenzierung und bei der Berücksichtigung der eigenen Interessen der Lerner. Die

kleinere Rolle des Lehrwerks passt auch zum heutigen konstruktivistischen Unterricht: Es sollen möglichst viele authentische Materialien verwendet werden und das Lernen sollte erforschend sein. (Vgl. Neuner 2003, 402; Krumm 1994, 27.)

Neuner (1994, 17) macht einen Unterschied zwischen der *Lehrwerkkritik* und der wissenschaftlichen *Lehrwerkforschung*. Die Lehrwerkkritik ist zumeist ein institutionelles Verfahren, das das Lehrwerk als Produkt betrachtet. Die Aufgabe der Lehrwerkkritik ist herauszufinden, ob ein Lehrwerk für eine bestimmte Lerngruppe geeignet ist. Dies wird mit Hilfe eines validen Rasters von Beurteilungskriterien realisiert. Danach können auch Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks gegeben werden. (Neuner 1994, 17–18; Krumm 2010, 1219.)

Die wissenschaftliche Lehrwerkforschung konzentriert sich auf den Lern- und Unterrichtsprozess. Im Rahmen der Lehrwerkforschung können verschiedene Themen behandelt werden. Erstens können allgemeine, fachübergreifende Faktoren untersucht werden, zum Beispiel fächerübergreifende Unterrichtsziele und -prinzipien. Zweitens können Forschungen im Bereich der allgemeinen, fachbezogenen Faktoren durchgeführt werden. Ein Beispiel dafür sind Forschungen bezüglich der Lernstoffauswahl und -progression. Drittens können spezielle, fachbezogene Faktoren untersucht werden, wie z.B. Fremdsprachen-lernpsychologische Untersuchungen. (Neuner 1994, 16; Krumm 2010, 1219.)

Im Rahmen der Lehrwerkforschung können im Bereich Grammatik z.B. die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition, die Übungsformen und die Progression untersucht werden. Mit *Auswahl* ist in diesem Zusammenhang gemeint, welche grammatischen Strukturen in einem Lehrwerk behandelt werden. Mit dem Begriff *Exposition* wird die Präsentation der jeweiligen grammatischen Regeln gemeint. Dabei werden meist die grafische Präsentation des Stoffs und die verwendete Terminologie analysiert. Auch die im Lehrwerk verwendeten Übungen können ein Gegenstand der Analyse sein. (Latour 1994, 70–74.)

3.1.2 Unterrichtsbeobachtung

Das Material für den zweiten Teil der Analyse wurde mit Hilfe von Videoaufnahmen im Unterricht erhoben und der Unterricht wurde anhand dieser Aufnahmen untersucht. Beobachtung ist eine vor allem in der qualitativen Forschung verwendete Datenerhebungsmethode. Grönfors (2015, 149–151) betont, dass immer gründlich darüber reflektiert werden sollte, warum man Beobachtung als Datenerhebungsmethode wählt, da die Methode viel Arbeit und Zeit verlangt. Er deutet jedoch auch an, warum die Beobachtung als Datenerhebungsmethode sinnvoll sein kann. Als ersten Grund führt er an, dass wenn man sehr wenig über das untersuchte Phänomen weiß, lohnt es sich manchmal nicht einmal ein Themeninterview zu erstellen. Zweitens werden auch solche Dinge sichtbar, die gegen die Norm sind. Die untersuchten Personen können im Interview anders, z.B. über ihr Verhalten, berichten, als sie sich in der Wirklichkeit verhalten würden, da ihr tatsächliches Verhalten möglicherweise gegen eine Norm verstoßen würde. Ein Interview berichtet also eher über die Norm, nicht über das echte Verhalten. Dieses war auch einer der Gründe, warum Unterrichtsbeobachtung als Datenerhebungsmethode für diese Arbeit gewählt wurde. Das Ziel war, möglichst authentische Situationen untersuchen zu können. Bei einem Interview bestand die Gefahr, dass die interviewte Lehrkraft darüber berichtet, was das Ideal im Unterricht ist, und nicht die tatsächliche Situation beschreibt. (Grönfors 2015, 149–151.)

Eine weitere Begründung für Beobachtung als Datenerhebungsmethode ist nach Grönfors (2015, 150) die Möglichkeit, vielseitige Informationen mit vielen Einzelheiten sammeln zu können. Dabei erwähnt er als Beispiel eine Untersuchung über Geschlechterrollen unter Kindergartenkindern. Der vielseitige Alltag im Kindergarten wäre ohne Beobachtung nicht so gut abbildbar gewesen. Das Gleiche gilt auch für diese Arbeit: Ohne Videoaufnahmen wäre es nicht möglich gewesen, alle Einzelheiten des Unterrichts wahrzunehmen.

Die Beobachtung kann auf unterschiedliche Weisen durchgeführt werden. Sie kann ganz verdeckt erfolgen, was bedeutet, dass der Forscher in einer Gruppe agiert und dabei auch die Gruppe beobachtet, ohne dass die Gruppenmitglieder davon wissen. Diese Vorgehensweise ist jedoch forschungsethisch problematisch. Deswegen wird oft sichtbar beobachtet, und der Forscher hat auch die Möglichkeit, an der Tätigkeit teilnehmen (teilnehmende Beobachtung). In dieser Arbeit wurde offen beobachtet, d.h. die unterrichtende Lehrkraft und die Schüler der Gruppe wussten, dass sie gefilmt werden und sie hatten auch eine Genehmigung dafür erteilt. Da das Ziel war, möglichst authentischen Unterricht zu untersuchen, hat die Verfasserin den Unterrichtsverlauf nicht beeinflusst. (Grönfors 2015, 151–153.)

Unterrichtsbeobachtung kann man entweder anhand von Videoaufnahmen oder durch Hospitationen an einer Schule durchführen. Für die Erhebung des Materials dieser Arbeit waren die Videoaufnahmen besonders geeignet, weil sie es ermöglichen, das Material wiederholt anzuschauen und dadurch eine Transkription zu erstellen (mehr über die Transkription in 3.2.2). Dies ermöglichte eine transparente Dokumentation. Videoaufnahmen haben jedoch auch ihre (technischen) Grenzen. In einer Unterrichtssituation, in der eine größere Gruppe Menschen anwesend ist, ist es fast unmöglich alle Menschen gleichzeitig im Bild sichtbar zu haben. Gleiches gilt auch für den Ton, denn am besten hört man denjenigen, der gerade im Bild ist. Es besteht auch die Gefahr, dass die Unterrichtssituation wegen des Filmens künstlich wird. Dies lässt sich jedoch dadurch abmildern, dass man mehrere Unterrichtsstunden aufnimmt, damit die Lehrkraft und die Schüler sich an die Kamera gewöhnen. Die Künstlichkeit ist allerdings nicht nur ein Problem der Aufnahmesituation, eine fremde beobachtende Person in einer Unterrichtssituation kann dies genauso verursachen (Vgl. Ziebell & Meese 2002, 41–42.)

Das oben dargestellte Problem der Künstlichkeit wird in der gesprächsanalytischen Literatur *Beobachterparadoxon* genannt. Dies bedeutet, dass eine Beobachtung oder eine technische Dokumentation immer die jeweilige Interaktionssituation beeinflusst. Gerade in der Gesprächsanalyse ist es wichtig, dass die Interaktion so dokumentiert wird, wie sie auch ohne die Beobachtung stattgefunden hätte. Allerdings: „Je besser man beobachten oder dokumentieren kann, um so mehr wird das, was man dokumentiert, zu etwas anderem als das, was man eigentlich dokumentieren möchte“ (Brinker & Sager 2006, 32). Der Grad des Einflusses der Beobachtung hängt natürlich immer von der Situation ab. Brinker und Sager (2006, 32–33) stellen einige Möglichkeiten vor, wie man das *Beobachterparadoxon* berücksichtigen und minimieren könnte. Die einfachste Lösung wäre, die untersuchte Situation verdeckt aufzunehmen. Wie oben schon erwähnt wurde, ist dieses aber forschungsethisch problematisch. Deswegen sollten alle Beteiligten über das Aufnehmen informiert werden, welches vor oder nach der Aufnahme geschehen kann. Dies soll je nach Situation überlegt werden, es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass wenn man erst nach der Aufnahme nach der Einwilligung fragt, die Gefahr besteht, dass nicht alle Beteiligten zustimmen. (Brinker & Sager 2006, 32–33.)

3.2 Forschungsmaterial

Das Forschungsmaterial dieser Arbeit besteht aus Videoaufnahmen in einer finnischen gymnasialen Oberstufe und aus dem Lehrwerk, das die untersuchte Gruppe im Unterricht verwendet.

3.2.1 Die analysierte Lehrwerkreihe

Als Forschungsmaterial wird in dieser Arbeit die Lehrwerkreihe *Magazin.de* verwendet, die nach dem neuen Rahmenlehrplan (LOPS 2015) gestaltet worden ist. Die Lehrwerkreihe besteht aus acht Lehrbüchern, von denen bisher fünf erschienen sind. Es gibt zusätzlich Audiomaterialien sowie unterschiedliche elektronische Materialien. Die Lehrwerkreihe eignet sich für den Unterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe und in den Klassenstufen 8 und 9 der finnischen neunjährigen Gemeinschaftsschule. Das erste Buch ist für Anfänger geplant, es geht also bei der Lehrwerkreihe um das Erlernen der Grundkenntnisse des Deutschen. In der finnischen gymnasialen Oberstufe wird der Unterricht in Kurse gegliedert, die immer jeweils ungefähr sechs Wochen dauern. Ein Teil der Lehrwerkreihe *Magazin.de* enthält Materialien für jeweils einen Kurs. Insgesamt gibt es also Materialien für alle acht Kurse, die in der gymnasialen Oberstufe angeboten werden (LOPS 2015, 115–118). Für den Unterricht in der Gemeinschaftsschule können die zwei ersten Teile der Lehrwerkreihe verwendet werden. (IQ 1.)

Für die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse wurde der erste Teil der Lehrwerkreihe gewählt. Das Buch besteht aus fünf Einheiten und jede Einheit enthält einen separaten Grammatikteil, der *Ratgeber* genannt wird. Auf den *Ratgeber*-Seiten befinden sich die Präsentationen der grammatischen Strukturen sowie Grammatikübungen. Laut den Lehrbuchautoren wurde bei der Auswahl der grammatischen Strukturen darauf geachtet, welche Strukturen die Lernenden in kommunikativen Situationen brauchen (IQ 1). In der Analyse wird das Material berücksichtigt, das sich auf den *Ratgeber*-Seiten befindet. In jeder Einheit werden mehrere grammatische Strukturen präsentiert, die nicht direkt mit dem jeweiligen Lehrbuchtext verbunden sind. In der Analyse werden keine ganzen *Ratgeber*-Einheiten behandelt, sondern es wurden zwei Strukturen (die Akkusativform der Substantive und die Possessivpronomen) für die reine Lehrwerkanalyse gewählt. Diese zwei Beispiele wurden für die Lehrwerkanalyse gewählt, weil es sich bei den beiden Phänomenen um echte grammatische Strukturen handelt (auf den *Ratgeber*-Seiten werden auch z.B. die Uhrzeiten behandelt). Zu den beiden Phänomenen gibt es im Lehrwerk auch genug unterschiedliche Übungen und deswegen eignen sie sich am besten als Material für die Analyse, in der die Vorgehensweisen des Lehrbuchs anhand von Beispielen präsentiert werden. Dazu werden auch diejenigen Seiten analysiert, die im gefilmten Unterricht behandelt wurden.

3.2.2 Videoaufnahmen

Das Untersuchungsmaterial für diese Arbeit wurde in einer finnischen gymnasialen Oberstufe gesammelt. Dabei handelte es sich um eine B3-Deutschgruppe. Dies bedeutet, dass die Schüler mit dem Deutschlernen in der gymnasialen Oberstufe angefangen hatten. In Finnland ist es möglich, mit dem Fremdsprachenlernen in verschiedenen Phasen der Schulzeit anzufangen. Die Schüler fangen mit der obligatorischen A1-Sprache üblicherweise in der dritten Klasse an. Dies ist in den meisten Fällen Englisch, aber auch Deutsch, Schwedisch, Französisch und Russisch werden gelernt (unter den schwedischsprachigen Schülern auch Finnisch). Spätestens ab der

sechsten Klasse lernen alle Schüler die zweite Landessprache (Schwedisch oder Finnisch). Wenn man eine Sprache als Wahlfach lernen möchte, ist dies noch ab der achten Klasse möglich. Unter diesen B2-Sprachen ist Deutsch die beliebteste Wahl und dies gilt auch für die B3-Sprachen. (IQ2, IQ3.)

In der untersuchten Gruppe gab es insgesamt 16 Schülerinnen und Schüler. Die Aufnahmen fanden in der Mitte des ersten Kurses statt, die Schüler hatten also ein paar Wochen vorher mit dem Deutschlernen angefangen. Im Kurs gab es dreimal pro Woche Unterricht von jeweils 75 Minuten Dauer. In der Mitte jeder Unterrichtsstunde gab es eine Essenspause, weshalb die Aufnahme jeder Unterrichtsstunde aus zwei Hälften besteht. Das ganze Untersuchungsmaterial wurde innerhalb einer Woche aufgenommen, es wurden also drei Unterrichtsstunden (je 75 Minuten) gefilmt. Die Lehrkraft wurde gebeten, ganz normalen Unterricht zu planen und abzuhalten. Über das genaue Thema der Untersuchung wurde sie vorher nicht in Kenntnis gesetzt, damit der Unterricht möglichst authentisch bleibt und das Thema dieser Untersuchung den Unterricht nicht beeinflusst. Der Wunsch der Verfasserin war, dass der Unterricht so gestaltet wird, wie er auch ohne Aufnahme durchgeführt worden wäre. Für die Analyse wurden solche Phasen des Unterrichts gewählt, in denen eine grammatische Struktur präsentiert oder geübt wird.

3.3 Analysemethoden

In dieser Arbeit wird eine hauptsächlich qualitative Analyse durchgeführt. Der erste Teil der Analyse besteht aus einer exemplarischen Lehrwerkanalyse. Dabei werden die Exposition der Regeln und die Grammatikübungen in *Magazin.de 1* untersucht. Bei der Exposition wird untersucht, ob die jeweilige Regel induktiv oder deduktiv präsentiert wird. Nach dem konstruktivistischen Prinzip sollte Induktion bevorzugt werden, weil sie das eigene Denken der Lernenden aktiviert (vgl. 2.1.1). Es kann vermutet werden, dass durch eigenes Denken die Regel besser im Gedächtnis bleibt und somit schneller automatisiert werden kann. Es wird auch betrachtet, ob in der Exposition erklärt wird, wozu und in welchem Kontext die jeweilige grammatische Struktur verwendet wird. Dies wird untersucht, da Grammatik nicht als Selbstzweck dienen soll, sondern als Werkzeug in unterschiedlichen kommunikativen Situationen. Deswegen ist es wichtig, dass die Lerner wissen, wie sie dieses Werkzeug verwenden können. (Vgl. Funk & Koenig 1991, 52.) In den Übungen wird untersucht, ob kommunikative Fertigkeiten eingeübt werden. Mit welchen Mitteln dieses erfolgt, wird mit Hilfe der Inhaltsanalyse untersucht. Dieses Thema wird im nächsten Absatz näher erläutert.

Im zweiten Teil der Analyse wird in den Videoaufnahmen untersucht, wie die Lehrkraft Kommunikation im Grammatikunterricht berücksichtigt. Es wird untersucht, wie sie das Lehrwerk benutzt und welche andere Mittel sie außerdem verwendet. Das Interesse liegt auf dem Inhalt des Unterrichts. Um den Inhalt der Videos in dieser Arbeit vorstellen zu können, mussten die für die Analyse gewählten Videos transkribiert werden.

Die Transkription für diese Arbeit wurde nach den gesprächsanalytischen Konventionen hergestellt. Mit Hilfe der *Gesprächsanalyse* wird sprachliche Interaktion systematisch beschrieben und erklärt. Sie ist eine hauptsächlich qualitative, empirische Methode. Dabei werden echte Kommunikationssituationen untersucht, d.h. solche Situationen, die es auch ohne die Untersuchung gegeben hätte. Das können z.B. Telefonate oder andere alltägliche Gespräche sein, aber auch *institutionelle Gespräche* werden untersucht. Das sind z.B. Gespräche zwischen einem

Arzt und einem Patienten oder, wie in dieser Arbeit, Unterrichtssituationen. Die *Gesprächsanalyse* interessiert sich nicht nur für sprachliche Interaktion, sondern auch Gesichtsausdrücke, Gesten und Prosodie haben eine Bedeutung. Es werden also kleine Bedeutungseinheiten untersucht, was bedeutet, dass die Vorgehensweise mikroanalytisch ist. Deswegen ist das Forschungsmaterial oft sehr klein und es werden häufig Fallstudien über einzelne Gespräche angefertigt. (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016, 11–30; Brinker & Sager 1996, 7.)

In einer gesprächsanalytischen Forschung werden die Daten (ein authentisches Gespräch) auf einem Video- oder Tonband aufgenommen. Wie bereits weiter oben erwähnt, müssen dabei auch forschungsethische Fragen beachtet werden, d.h. alle Beteiligten müssen ihre Einwilligung geben. Das eigentliche Forschungsmaterial sind die Ton- oder Videoaufnahmen, aber weil es unmöglich ist alle Einzelheiten der komplexen Gespräche in Aufnahmen wahrzunehmen, müssen die Gespräche in eine schriftliche Form gebracht werden. Dabei wird eine *Transkription* hergestellt. (Brinker & Sager 2006, 34–36; Seppänen 1997, 18–19.)

In dieser Arbeit werden die gesprächsanalytischen Transkriptionskonventionen verwendet. Es wird sich dabei an den Konventionen von Seppänen (1997) und Lindholm und Stevanovic (2016) orientiert. Es werden Konventionen aus finnischsprachiger Forschungsliteratur verwendet, weil das Forschungsmaterial dieser Arbeit hauptsächlich auf Finnisch ist. In der Transkription (siehe Anhang) werden folgende Markierungen vergewendet:

- [] Überlappungen
- joo: Dehnung
- Schu- Unterbrechung eines Wortes
- wohin Betonung
- (.) Kurze Pause
- (-) Längere Pause
- (()) nonverbale Handlungen und Erklärungen
- () Übersetzung von Verfasserin

L: Lehrkraft

S1–S11: Einzelne Schüler

Die Transkription wurde für diese Arbeit hergestellt, damit die Handlungen im Unterricht genauer zu analysieren sind. In der Analyse wird auf die Interaktion geachtet, falls relevant, d.h. wo es hinsichtlich der Forschungsfragen relevante Informationen erbringt. Das Hauptinteresse liegt aber auf dem Inhalt des Unterrichts, weswegen die eigentliche Analyse mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt wird.

Die Inhaltsanalyse⁴ ist eine Analysemethode, die für fast alle qualitative Forschung geeignet ist. Sie kann als eine reine Methode sowie als ein weiterer theoretischer Referenzrahmen gesehen werden. Die Inhaltsanalyse ermöglicht eine systematische Analyse von qualitativem Forschungsmaterial. Dieses Material können Dokumente unterschiedlicher Art sein, z.B. Bücher, Interviews, Gespräche oder wie in dieser Arbeit, eine Unterrichtssituation. Es wird nur verlangt, dass das Dokument in eine schriftliche Form gebracht wurde. Dabei wird eine zusammenfassende, allgemeine Beschreibung über das untersuchte Phänomen angestrebt. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103; 117.)

Die Inhaltsanalyse kann in eine qualitative und eine quantitative Inhaltsanalyse gegliedert werden. Mit der quantitativen Inhaltsanalyse wird gemeint, dass in den untersuchten Dokumenten quantitative Faktoren ausgegliedert und analysiert werden. Solche können z.B. Häufigkeiten oder die Anzahl bestimmter Variablen im Forschungsmaterial sein. In der qualitativen Inhaltsanalyse wird der Inhalt der untersuchten Dokumente sprachlich beschrieben. Die qualitative Inhaltsanalyse ist also eine Textanalyse, die in gewissem Maße der Diskursanalyse ähnelt. Der Unterschied zwischen qualitativer Inhaltsanalyse und Diskursanalyse besteht darin, dass in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Bedeutungen im Text gesucht wird, während in der Diskursanalyse analysiert wird, wie bestimmte Bedeutungen transtextuell produziert werden. Resultate einer qualitativen Forschung können auch quantifiziert werden, d.h. dass aus dem sprachlich beschriebenen Material quantitative Resultate gebildet werden. Das kann z.B. die Anzahl unterschiedlicher Erscheinungen im Material sein. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–121; vgl. Mayring 2000.)

Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf der Kategorienentwicklung, die induktiv oder deduktiv erfolgen kann. Deduktive Kategorienentwicklung bedeutet, dass es fertige Kategorien gibt, nach denen das Forschungsmaterial aufgegliedert und analysiert wird. Diese Kategorien können schon existierende Theorien, Modelle oder Begriffssysteme sein. In der induktiven Inhaltsanalyse werden Kategorien und dadurch Begriffe auf Basis des Forschungsmaterials entwickelt. Der Verlauf einer induktiven Inhaltsanalyse wird als Nächstes genauer beschrieben, weil diese Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121–132; Mayring 2000.)

In einer induktiven Inhaltsanalyse muss zuerst festgestellt werden, was eine Analyseeinheit in der Arbeit ist. Das können z.B. Wörter, Phrasen oder Sätze sein, und in dieser Arbeit ist die Analyseeinheit (im Lehrwerk und in der Videoaufnahme) ein Gedanke, der aus mehreren Sätzen bestehen kann. Die erste Phase der Analyse ist die Reduzierung. Dabei wird all das, was für die Untersuchung nicht relevant ist, aus dem Forschungsmaterial ausgeklammert. In dieser Arbeit werden im Lehrwerk solche Stellen markiert, wo in den Grammatikübungen die kommunikativen Fertigkeiten berücksichtigt werden, und das Gleiche wird auch im Transkript gesucht. Konkret bedeutet das, dass solche Stellen gesucht werden, wo solche Fertigkeiten geübt werden, die die Lerner auf die Vermittlung von Informationen vorbereiten. Diese Einheiten

⁴ In der finnischsprachigen Literatur wird nur der Begriff *sisällönanalyysi* (Inhaltsanalyse) verwendet, welcher sich hauptsächlich auf die qualitative Inhaltsanalyse bezieht. Auf die quantitative Inhaltsanalyse wird mit dem Begriff *sisällön erittely* (Aufgliederung des Inhalts) verwiesen. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff *Inhaltsanalyse* auf die qualitative Inhaltsanalyse, wenn nichts Anderes erwähnt wird.

werden mit eigenen Wörtern auf Deutsch zusammengefasst. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.)

Danach werden Cluster gebildet, was bedeutet, dass im Forschungsmaterial Unterschiede (oder Ähnlichkeiten) gesucht und dabei Kategorien gebildet werden. In diesem Fall bilden solche Äußerungen eine Kategorie, die das gleiche Mittel zur Berücksichtigung der Kommunikation repräsentieren. Diese Kategorien werden mit einem beschreibenden Begriff benannt. Danach können Oberkategorien gebildet werden. Zum Schluss wird das Forschungsmaterial noch abstrahiert, d.h. es werden auf der Basis der Cluster Begriffe gebildet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–127.)

4 Ergebnisse

Die Analyse dieser Arbeit besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil (4.1) werden die Vorgehensweisen des Lehrbuchs präsentiert und analysiert. Im zweiten Teil (4.2) wird der gefilmte Unterricht präsentiert und es werden die von der Lehrkraft verwendeten Mittel analysiert. Zum Schluss dieses Kapitels werden die gebildeten Begriffe vorgestellt.

4.1 Lehrwerkanalyse

In diesem Unterkapitel wird präsentiert, welche Mittel zwecks Berücksichtigung der Kommunikation in den analysierten Beispielen im Lehrwerk *Magazin.de 1* gefunden wurden. Für die Analyse wurden die Einheiten *Akkusativform der Substantive* und *Possessivpronomen* gewählt. Genaueres zu den Wahlkriterien der analysierten Phänomene siehe 3.2.1.

4.1.1 Exposition und Übungen zur Akkusativform der Substantive in *Magazin.de 1*

Die Akkusativform der Substantive wird in *Magazin.de 1* in der dritten Einheit (S. 75) präsentiert. Nach einer kurzen Präsentation der Regel gibt es insgesamt fünf Übungen zum Thema.

4.1.1.1 Präsentation der Akkusativform der Substantive

Die Präsentation der Regel wird auf folgende Weise durchgeführt:

Substantiivien akkusatiivi eli kohdemuoto

Am Freitag kommt **ein** Film.
Der Film ist spannend.
 Ich mache auch **einen** Film.
 Kennst du **den** Film?

Achtung!
 Elokuva on lauseen **tekijänä**, joten artikkeli on nominatiivissa (perusmuodossa).
 Elokuva on tuntemisen **kohteena**, joten artikkelin täytyy olla akkusatiivissa (kohdemuodossa).

Akkusatiivi eli kohdemuoto on yksi saksan kielen neljästä sijamuodosta. Akkusatiivissa vain **der**-sukuisten sanojen artikkeli muuttuu:
ein → , **der** →
 Muiden sukujen artikkelit eivät muutu.

Die Exposition fängt mit vier Beispielsätzen an. Danach folgt eine kurze Erklärung der Regel auf Finnisch. Es wird erklärt, dass in den ersten zwei Beispielsätzen *der Film* als Täter des Satzes fungiert, weswegen der Artikel in der Nominativform, also in der Grundform (*nominatiivissa (perusmuodossa)*) steht. Es wird auch erklärt, dass in den letzten zwei Beispielsätzen *der Film* das Objekt des Satzes ist, weshalb der Artikel in der Akkusativform, also in der Objektform, stehen muss (*akkusatiivissa (kohdemuodossa)*). Danach folgt ein Kasten, in dem auf Finnisch steht, dass die Akkusativform, also die Objektform, eine der vier Kasus im Deutschen ist, und dass sich in der Akkusativform nur der Artikel des *der*-Genus verändert. Die Lerner sollen danach die richtigen Formen des bestimmten und unbestimmten maskulinischen Artikels ergänzen. Zuletzt wird angegeben, dass die Artikel der anderen Genera unverändert bleiben.

Die Regel zur Verwendung der Akkusativform wird kurz in einem eigenen Kasten auf Finnisch erklärt. Es kann festgestellt werden, dass die Regel deduktiv behandelt wird. Die einzige Aufgabe der Lerner ist es, die maskulinischen Formen des unbestimmten und bestimmten Artikels im Akkusativ zu schreiben. Die richtigen Formen sind in den Beispielsätzen auf derselben Seite zu finden. Die Regel wird fertig gegeben und das eigene Denken der Lerner wird in diesem Fall nicht aktiviert.

Auf der nächsten Seite gibt es noch folgenden Kasten:



Es wird wieder erwähnt, dass die Akkusativform verwendet wird, wenn jemand oder eine Sache als Objekt fungiert. Es wird Aufmerksamkeit darauf gelegt, dass das Verb *haben* immer den Akkusativ verlangt. Es wird folgender Beispielsatz auf Finnisch gegeben: *Minä omistan yhden koiran* (Ich habe einen Hund). Dabei wird betont, dass der Hund das Objekt des Habens ist. Die Regel wird wieder vorgegeben und erläutert.

Die Präsentation der Akkusativform der Substantive fängt damit an, dass erklärt wird, wann man die Akkusativform benutzt. Der Ausgangspunkt der Exposition ist also die Verwendung der Regel und erst danach wird die Formenbildung vorgestellt. Es wird zweimal betont, dass der Akkusativ verwendet wird, wenn ein Wort als Objekt fungiert. Die grammatische Umgebung wird also berücksichtigt.

4.1.1.2 Übungen zum Thema

Im Zusammenhang mit der Behandlung des Akkusativs stehen in *Magazin.de 1* fünf Übungen zur Verfügung. Davon ist eine Übung mündlich und die anderen vier sind schriftlich. Die erste Übung auf der Seite 75 ist die mündliche und das Ziel ist gegebene Beispielsätze mit dem Partner zu lesen und ins Finnische zu übersetzen.

15a Übersetze bitte!

Lue ja tulkitse lauseet parisi kanssa suomeksi.

Am Freitag kommt **ein Film**. Ich mache auch **einen Film**.

Der Film ist spannend. Kennst du **den Film**?

Ein Handy ist praktisch. Ich kaufe mir **ein Handy**.

Das Handy muss modern sein. Hast du **das Handy** auch mit?

Da läuft **eine Maus**. Ich habe auch **eine Maus** am Computer.

Die Maus ist klein. Siehst du **die Maus**?

Im Park laufen **Hunde**. Hast du **Hunde** gern?

Die Hunde hier sind so süß. Siehst du **die Hunde** da?

In dieser Übung wird keine eigene Produktion gefordert. Die Aussprache wird zwar geübt, aber sonst dient diese Übung keinen kommunikativen Zwecken. In der nächsten Übung auf der Seite 75 sollen in den gleichen Beispielsätzen die Substantive gesucht werden, die als Objekt im jeweiligen Satz fungieren. Hier geht es um das Erkennen der Akkusativformen, keine eigene Produktion wird gefordert. In dieser Übung sind auch keine Mittel zu finden, womit die Kommunikation berücksichtigt wird.

15c Ergänze bitte!

Täydennä artikkelit taulukkoon a-kohdan avulla.

	maskuliini (der-sana)	neutri (das-sana)	feminiini (die-sana)	monikko
nominatiivi (perusmuoto)	ein / der	/	/	/
akkusatiivi (kohdemuoto)	/	/	/	/

Magazin.de
75

Daraufhin folgt die oben dargestellte Übung. Die Aufgabe der Lerner ist es, die bestimmten und unbestimmten Artikel im Nominativ und Akkusativ mit Hilfe der vorigen Beispielsätze zu ergänzen. Die Nominativformen des Maskulinums sind schon angegeben worden. In dieser Übung geht es um das Erkennen der Artikelformen, keine eigene Produktion wird gefordert. Auch in dieser Übung sind keine Mittel zu finden, womit die Kommunikation berücksichtigt wird.

Auf der nächsten Seite (S. 76) gibt es noch zwei schriftliche Übungen zum Akkusativ.

16a Schreib bitte!

Mm. näiden verbien kanssa tarvitset akkusatiivia. Kirjoita verbit saksaksi.

1. pitää jstak
2. rakastaa
3. tehdä
4. tuntea
5. olla jtak mieltä,
löytää
6. tavata (e → i)
7. nähdä (e → ie)
8. lukea (e → ie)

In der ersten Übung sollen die Lerner acht Verben aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzen. Es wird angedeutet, dass diese Verben den Akkusativ verlangen. Die letzten drei Verben sind *treffen*, *sehen* und *lesen* und es wird in Klammern darauf hingewiesen, dass es bei diesen Verben Vokaländerungen im Präsens gibt. In dieser Übung geht es um das Erlernen der üblichsten Verben, die den Akkusativ verlangen. Keine eigene Produktion wird gefordert. Es lassen sich

auch keine Mittel finden, womit die Kommunikation berücksichtigt wird. Es kann jedoch festgestellt werden, dass es für die spätere Kommunikation wesentlich ist, dass die Lerner sich dessen bewusst sind, dass diese üblich verwendeten Verben den Akkusativ verlangen. Diese Übung hätte allerdings erweitert werden können, indem die Lerner eigene Sätze mit Hilfe der angegebenen Verben hätten bilden können.

16b Ergänze bitte!

Täydennä verbit vihjeiden mukaan oikeassa muodossa.
Muista täydentää myös substantiivien artikkelit!

- Ich 1) zu Hause ein..... Hund.
Übrigens, 2) du schon d..... Hund?
Wir alle 3) d..... Hund
so sehr
4) du vielleicht ein..... Haustier?
Ja, wir 5) ein..... Maus.
Ich 6) d..... Maus natürlich.
Morgen 7) du auch d..... Maus.
Du, ich 8) gerade ein..... Buch
über Tiere. 9) du d..... Buch da?
Wie 10) du d..... Buch?
Gut, nicht?

der Hund	koira
vielleicht	ehkä
das Haustier	kotieläin
die Maus	hiiri
das Buch	kirja
gerade	juuri

1. olla, omistaa
2. tuntea
3. pitää jstak
4. olla, omistaa
5. olla, omistaa
6. rakastaa
7. tavata
8. lukea
9. nähdä
10. olla jotain mieltä

Die letzte Übung ist ein Lückentext. Sie hat zwei Ziele: Erstens sollen die Verben ergänzt werden, die für jede Lücke auf Finnisch angegeben sind. Die Verben sind dieselben, die in der vorigen Übung ins Deutsche übersetzt werden sollten. Zweitens sollen auch die Artikel für die angegebenen Substantive ergänzt werden. Es gibt auch einen Kasten, in dem wesentlicher Wortschatz für die Übung steht. In dieser Übung wird keine eigene Produktion verlangt. Gerade erlernte Kenntnisse werden geübt und angewendet, aber es lässt sich feststellen, dass es in dieser Übung keine Mittel gibt, womit die Kommunikation berücksichtigt werden kann.

Zur Einübung des Akkusativs gibt es in der dritten Einheit von *Magazin.de 1* nur mechanische Übungen, die keine eigene Produktion verlangen. Diese Übungen dienen in erster Linie dazu, dass die gelernte Regel im Gedächtnis bleibt, damit sie automatisiert wird. Solche mechanischen Übungen sind wichtig, um Teilfertigkeiten zu erlernen, aber es werden auch problemlösende Aufgaben benötigt, damit die Lerner die neuen Fertigkeiten auch selbst anzuwenden lernen. (Vgl. Huneke & Steinig 2010, 219–221.) Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Lerner Anfänger sind und der Akkusativ an dieser Stelle zum ersten Mal präsentiert wird, weshalb die Übungen nicht zu kompliziert sein dürfen. Wenn der Akkusativ später wiederholt und vertieft wird, ist es sinnvoll auch kommunikativere Aufgaben zu stellen.

4.1.2 Exposition und Übungen zu Possessivpronomen in *Magazin.de 1*

Die Possessivpronomen werden in *Magazin.de 1* in der vierten Einheit (S. 95–98) behandelt. Nach der Exposition gibt es insgesamt sechs Übungen zum Thema.

4.1.2.1 Präsentation der Possessivpronomen

04

Omistuspronominat (minun, sinun...)

Wie ist **dein** Name und wie ist **deine** Familie?

Mein Name ist Gabi. Ich habe einen Mann. **Sein** Name ist Carl. Wir wohnen in Australien. **Unser** Haus ist sehr groß! **Meine** Mama wohnt auch da. **Ihr** Name ist Barbara. Wir haben zwei Kinder. **Unsere** Kinder heißen Tommy und Danny. Sie sind Zwillinge.

Achtung!
minun

mein Name (der) meine Familie (die)
mein Haus (das) meine Kinder monikko

		der- ja das -sukuiset sanat der Vater, das Kind	die-sukuiset sanat ja monikko die Mutter, die Kinder	
minä	ich			minun
sinä	du			sinun
hän	er			hänen (miehestä), sen
se	es	sein	seine	hänen, sen
hän	sie		ihre	hänen (naisesta), sen
me	wir	unser		meidän
te	ihr	euer	eure	teidän
he	sie	ihr	ihre	heidän
Te	Sie	Ihr	Ihre	Teidän

Die Präsentation der Possessivpronomen besteht aus Beispielsätzen, aus einem kleinen Kasten mit der Regel und aus einer Tabelle, in der die Lernenden die fehlenden Pronomen ergänzen sollen (siehe oben). Im Kasten werden die Formen des Pronomens *mein* in unterschiedlichen Genera gegeben. Keine erklärende Regel wird gegeben, aber weil die unterschiedlichen Formen des Pronomens vorgegeben werden, kann festgestellt werden, dass die Regel an dieser Stelle eher deduktiv präsentiert wird.

Die Possessivpronomen werden auch mit Hilfe der Beispielsätze und der Tabelle präsentiert. Die Beispielsätze sind nur auf Deutsch und alle Possessivpronomen sowie die zusammengehörenden Substantive sind im Fettdruck geschrieben. In der Tabelle sind einige Formen auf

Deutsch und alle finnischen Übersetzungen angegeben und die Lerner sollen die restlichen Formen mit Hilfe der Beispielsätze ergänzen. In der Tabelle gibt es eigene Spalten für der- und das-Genera und für die-Genera und den Plural. Es wird also erläutert, dass die Formen der Possessivpronomen innerhalb der zwei Gruppen gleich sind. Beim Ergänzen wird Verständnis der Beispielsätze und des Systems verlangt und das eigene Denken der Lerner wird aktiviert. Die Formen der Possessivpronomen werden also sowohl deduktiv als auch induktiv behandelt. Bei der Präsentation der Possessivpronomen werden Beispielsätze verwendet und die finnischen Übersetzungen für die Pronomen werden gegeben. Die Beispielsätze erläutern die grammatische Umgebung der Possessivpronomen. Weil die Possessivpronomen die gleiche Funktion auf Deutsch und auf Finnisch haben (das Ausdrücken der Zugehörigkeit), wird hier keine weitere Erläuterung des Verwendungszwecks benötigt.

4.1.2.2 Übungen zum Thema

Zum Thema Possessivpronomen gibt es insgesamt sechs Übungen, wovon drei sich als mündlich kategorisieren lassen und drei als schriftlich. In der ersten Übung auf der Seite 95 geht es um das Hören und die Aussprache.

9 Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele ja toista omistuspronominin.

Das kannst du schon!

kirjottetaan	sanotaan	äänne
sein	"ai"	[ae]
eure	"oi"	[oe]

Die Possessivpronomen werden mithilfe einer Audiodatei vorgespielt und die Aufgabe der Lerner ist, sie nachzusprechen. Es gibt auch einen kleinen Kasten, in dem es schriftliche Hinweise für die Aussprache von *sein* und *eure* gibt. In dieser Übung produzieren die Lerner keinen eigenen sprachlichen Inhalt, es wird also keine eigene Produktion gefordert.

Die nächste Übung auf der Seite 96 ist schriftlich und die Aufgabe der Lerner ist, Nominalphrasen mit Possessivpronomen mit Hilfe eines Beispiels und angegebenen Wörtern zu bilden.

10a Schreib bitte!

Kirjoita mallin mukaan. Varmista, että ymmärrät ilmaukset suomeksi.

ich + das Auto → mein Auto

1. ich + das Handy
2. wir + die Oma
3. er + der Bruder
4. du + die Haare
5. du + der Freund
6. sie + die Mutter
7. ihr + die Augen
8. ich + der Vater

Es gibt acht Pronomen + Substantiv Paare, die die Lerner bearbeiten sollen. Hier geht es um die mechanische Übung der Formenbildung. Keine eigene Produktion wird gefordert, da es sich um Manipulation der Sprache handelt. Es sind auch keine Mittel zu finden, womit die Kommunikation berücksichtigt wird, obwohl in der Anleitung der Übung steht, dass die Lerner kontrollieren sollen, dass sie die deutschsprachigen Phrasen verstehen. Dies ist natürlich wichtig, damit die Lerner die gebildeten Phrasen später korrekt verwenden können.

Danach folgt eine mündliche Übung (S. 96), in der die Lerner paarweise mündlich eigene Sätze mit den Phrasen der vorigen Übung bilden sollen. Folgende Beispiele sind gegeben:

10b Sprich bitte!

Tee parisi kanssa suullisesti lauseita kaikista a-kohdan ilmauksista.

ich + das Auto → Mein Auto ist schwarz und groß.

er + die Oma → Seine Oma wohnt in Australien.

In dieser Übung wird eigene Produktion gefordert, weil die Lerner ziemlich frei wählen können, was sie sagen. Die eigene Produktion kann auch als ein Mittel gesehen werden, womit die Kommunikation berücksichtigt wird. In dieser Übung besteht auch die Möglichkeit zum (nahezu) authentischen Sprachgebrauch, weil die Lerner einander echte Informationen vermitteln können. Die Phrasen, die die Lerner verwenden sollen, sind zwar vorherbestimmt, aber das Vokabular ist allgemein und liegt nahe an der Erfahrungswelt der Jugendlichen (z.B. *mein Handy, unsere Oma, sein Bruder, dein Freund*). Was in dieser Übung gesagt wird, kann also einen Informationswert haben und die Kommunikation kann mitteilungsbezogen sein (vgl. Huneke & Steinig 2010, 115–116).

In der nächsten Übung auf der Seite 97 handelt es sich um Textverständnis.

11 Lies bitte!

Lotte lähettää kuvia juhlistaan kavereilleen. Yhdistä kuvateksti oikeaan kuvaan.
Etsi tarvittaessa sanastoapua esimerkiksi internetistä.

1. Mein Opa ♥ Sein schwarzer Bart ist so lustig! So viel Bart, aber keine Haare! Er ist schon soooooo alt, aber er spielt gerne Fußball! Er ist sportlich!



2. Hier ist meine Tante Gabi aus Australien. Sie sieht superschön aus! Ihre lockigen Haare und großen Augen sind wunderschön! Sie ist immer fröhlich und lacht viel. Sie kann soooo gut Englisch sprechen!



3. Er trägt eine Brille, hat einen Schnurrbart, eine kleine Nase, kleine Augen, kurze Haare und er liebt mich – mein Papa!!!



4. Meine Mutter mit ihrem leckeren Kuchen! Auf diesem Foto ist sie nicht mehr so gestresst. Sie ist die beste Mutter der Welt! P.S. Ich möchte auch so lange Haare haben!



Die Aufgabe der Lerner ist, einen kurzen Text mit einem entsprechenden Bild zu verbinden. Es gibt jeweils drei alternative Bilder. Die Texte sind Personenbeschreibungen und enthalten viele Konstruktionen mit Possessivpronomen. In dieser Übung geht es um Textverständnis, keine eigene Produktion wird gefordert. Es sind auch keine Mittel zu finden, womit die Kommunikation berücksichtigt wird, aber diese Übung fungiert deutlich als Muster für die nächste Übung. Die nächste Übung auf der Seite 97 ist also mit der vorigen Textverständnisübung verbunden, denn es handelt sich auch um Personenbeschreibungen.

12 Sprich bitte!

Kuvaile joku oma perheenjäsenesi parillesi saksaksi. Kerro ulkonäöstä, luonteesta ja iästä. Parisi yrittää lopuksi arvata kenestä on kyse. Tarvittaessa voit käyttää teemasanastoja apunasi.

Seine Haare sind braun. Er ist 25 Jahre alt.

Ist das dein Vater?

Ja, richtig! / Nein, falsch!

In dieser Übung sollen die Lerner selbst ein eigenes Familienmitglied beschreiben. Es wird verlangt, dass die Lerner über das Aussehen, den Charakter und das Alter berichten sollen. Der Partner soll raten, um wem es sich handelt. Einige Beispielsätze sind gegeben. In dieser Übung wird eigene Produktion gefordert, und die Übung hat einen spielerischen Charakter, weil die Lerner die beschriebene Person erraten sollen. Auch in dieser Übung ist die eigene Produktion ein Mittel zur Berücksichtigung der Kommunikation. Die Kommunikation kann auch nahezu authentisch sein, weil echte Personen beschrieben werden. Die Beschreibungen können also einen Informationswert haben.

Die letzte Übung der Possessivpronomen ist ein Spiel auf der Seite 98 (siehe unten).

04

RATGEBER

13a Spiel doch mal!

Aloita Start-ruudusta ja etsi suomenkielistä ilmausta vastaava saksankielinen ilmaus pelilaudalta. Etene näin, kunnes saavutat maalin Ziel. Poimi ruuduissa olevat kirjaimet ja kirjoita ne järjestyksessä viivoille.

G _ _ _ _ _ H

euer Garten minun pikkusiskoni N	unsere Großeltern hänen (tytöstä) koulupäivänsä Ü	mein Lehrer sinun veljesi R	dein Bruder ei serkkuja T	seine Tante sinun juhlasi W
seine Schule teidän iso-vanhempanne A	dein kleiner Bruder teidän talonne M	meine große Schwester meidän puutarhamme O	deine Schultüte sinun pikkuveljesi K	meine kleine Schwester ei lapsia S
unser Garten hänen (tytöstä) nimensä I	keine Cousinsen hänen (pojasta) koulupäivänsä P	START sinun koulusi G	ZIEL Ihr Name H	ihr Freund meidän perheemme M
keine Kinder Teidän nimenne C	eure Großeltern minun isosiskoni E	deine Party teidän puutarhanne U	seine Freunde ei siskoa O	keine Geschwister hänen (pojasta) tätinsä K
ihr Schultag ei sisaruksia C	sein Name minun opettajani C	unsere Familie hänen (pojasta) ystävänsä H	deine Schule meidän iso-vanhempanne L	euer Haus hänen (tytöstä) ystävänsä B

In einem Rasternetz gibt es 25 kleine Vierecke und in jedem Viereck steht eine Phrase auf Deutsch und eine andere Phrase auf Finnisch sowie ein Buchstabe. Das Spiel kann alleine gespielt werden. Die Lerner sollen in einem Viereck anfangen, das mit dem Text *Start* markiert ist. Dort steht dann eine Phrase auf Finnisch und ein Buchstabe und die Lerner sollen die entsprechende Übersetzung auf Deutsch im Rasternetz finden. Wenn sie die richtige Übersetzung gefunden haben, schreiben sie den Buchstaben auf, der sich in demselben Viereck befindet und lesen die Phrase auf Finnisch. Danach suchen sie wieder die entsprechende Übersetzung und schreiben den Buchstaben im Viereck auf. Dieses wird so lange fortgesetzt bis der Lerner in dem Viereck ist, das mit dem Text *Ziel* markiert ist. Die aufgeschriebenen Buchstaben bilden ein deutschsprachiges Wort.

In dieser Übung wird keine eigene Produktion gefordert. Es gibt auch keine Mittel, mit denen die Kommunikation berücksichtigt wird, weil die Phrasen immer mechanisch übersetzt werden und sogar die Ordnung der Phrasen schon vorgegeben ist. Als eine mechanische Übung hat es aber ein spannendes Element, weil die Lerner erst nach der erfolgreichen Lösung der Übung das zu bildende Wort erfahren.

4.2 Analyse des Unterrichts

In diesem Unterkapitel wird der gefilmte Unterricht analysiert. In der Zeit, als die Aufnahmen stattfanden, wurden drei grammatische Phänomene im Unterricht behandelt: Die Modalverben *können* und *müssen*, Fragewörter und unregelmäßige Verben.

4.2.1 Exposition und Übungen zu den Modalverben *können* und *müssen*

In der zweiten Hälfte der ersten gefilmten Unterrichtsstunde wurden die Modalverben *können* und *müssen* behandelt.

4.2.1.1 Präsentation der Modalverben *können* und *müssen*

Die Lehrkraft fing die Präsentation damit an, dass sie den Schülern folgende Beispielsätze zeigte: *Am Abend muss ich zum Fußballtraining* und *Jetzt kann ich meine Hausaufgaben machen*. Die Aufgabe der Schüler war, die Beispielsätze zu übersetzen, was ihnen auch gelang. Danach bat die Lehrkraft, die Wortfolge in den Beispielsätzen zu beobachten. Die Gruppe hatte schon früher die Wortfolge des Hauptsatzes behandelt. Die Schüler merkten zuerst, dass das Verb an zweiter Stelle im Satz steht. Danach wies die Lehrkraft darauf hin, dass es in einem von den beiden Sätzen zwei Verben gibt und die Schüler merkten, dass das zweite Verb als letztes im Satz steht. Es folgte noch die Frage, in welcher Form das Verb steht, und einer der Schüler antwortete, dass es in der Infinitivform steht. Danach wurde die Wortfolge des Hauptsatzes kurz wiederholt.

An dieser Stelle wurden die Schüler gebeten, ihre Bücher zu öffnen und die fehlenden Formen der Verben zu ergänzen (Exposition im Buch, siehe unten; S. 56).

Modaaliverbit können ja müssen

Jetzt **kann** ich Hausaufgaben **machen**.

Jetzt **muss** ich Hausaufgaben **machen**.

Achtung!

Können ja **müssen** ovat modaaliverbejä. Niiden **yksikkömuodoissa** (minä, sinä ja hän) verbin vartalossa tapahtuu **vokaalinmuutos** (ö → a ja ü → u).

können (osata, voida)

ich	.....
du	kannst
er/es/sie	kann
wir	können
ihr	.....
sie	.....
Sie	.....

müssen (täytyä, olla pakko)

ich	.....
du	musst
er/es/sie	muss
wir	müssen
ihr	.....
sie	.....
Sie	.....

Mitä erikoista minä- ja hän-muodoissa on normaaliin verbin taivutukseen verrattuna?

.....

Muita modaaliverbejä ovat:

- **wollen** (ich will, du willst, er will) haluta, tahtoa, aikoa
- **dürfen** (ich darf, du darfst, er darf) saada, olla lupa
- **sollen** (ich soll, du sollst, er soll) pitää tehdä jtk
- **möchte** (ich möchte, du möchtest, er möchte) haluaisi

Achtung!

Verbien **sollen** ja **möchte** yksikkömuodoissa ei tapahdu vokaalinmuutosta.

Modaaliverbin lisäksi lauseissa on yleensä **pääverbi**.

Missä muodossa pääverbi on?

Mikä pääverbin paikka päälauseessa on?

Die Formen der ersten Person Singular konnten die Schüler mit Hilfe der behandelten Beispielsätze ergänzen, und die Lehrkraft erwähnte, dass die Unregelmäßigkeiten nur die Singular-Formen betreffen, weshalb die Plural-Formen also normal gebildet werden. Danach wurden die

Plural-Formen zusammen durchgegangen. Nachdem alle Schüler die Formen von *können* und *müssen* ergänzt hatten, wurde noch die Regel in das Buch geschrieben.

Die Lehrkraft stützte sich bei der Präsentation der Regel auf das Lehrbuch, und sie ging bei der Exposition induktiv vor. Im Lehrbuch wurde erwähnt, dass es eine Vokaländerung in den Singular-Formen von *können* und *müssen* gibt. Trotz der Beispielsätze wurde die Regel im Buch also eher deduktiv präsentiert. In der Unterrichtssituation beobachteten die Lerner Beispielsätze und bildeten selbst (jedoch mit Hilfe der Lehrkraft) eine Regel. Der neue Lernstoff wurde mit dem bereits Bekannten verknüpft und das eigene Denken der Lerner wurde aktiviert.

4.2.1.2 Übungen zum Thema

Als Nächstes wurde der neue Lernstoff mit folgenden Übungen (S. 57) geübt: die Aufgabe der Schüler war, in den beiden Übungen zwei Sätze darüber zu schreiben, was sie am Wochenende machen können (18a) und was sie am Wochenende machen müssen (18b). Die Lehrkraft betonte auch, dass die Schüler die Sätze am besten mit dem Wort *am Wochenende* anfangen, damit gleichzeitig auch die Wortfolge geübt wird.

18a Schreib bitte!

Kirjoita saksaksi kaksi lausetta, mitä sinä voit tehdä viikonloppuna.

1.
2.

18b Schreib bitte!

Kirjoita saksaksi kaksi lausetta, mitä sinun täytyy tehdä viikonloppuna.

1.
2.

In den Übungen besteht die Möglichkeit, echte Informationen zu vermitteln. Es wird auch gefordert, dass die Lerner den Inhalt selbst auf Deutsch produzieren. In den Übungen wird also die Kommunikation berücksichtigt. Die Lehrkraft erweiterte auch diese Übungen, wie folgender Transkriptauszug belegt:

Transkriptauszug 1: Video 1, Zeilen 207–222

L: okei ja nyt taas kerrotaan sille kaverille (.) mitä te oikein ääh ootte niin kun mitä te voitte tehdä viikonloppuna ja mitä teidän täytyy tehdä viikonloppuna ja taas harjoitellaan sitä reagointia ja se miks me koko ajan sitä tehdään on se että teille jää sit mieleen nää tämmöset fraasit eli eli kun S4 sanoo että ich muss ähm nein am wochenende kann ich ins kino gehen niin sillon S5 vois siihen todeta että aah toll (.) että hienoo mahtavaa upeeta taikka jos säkin ajattelit mennä sinne säkin voit mennä sinne elokuviin niin sit sä

sanot että ich auch niin minäkin ja sit jos ei kuullu sitäkin kannattaa harjoitella aina välillä että jos ei kuullu tai ei ymmärtäny että mitä kaveri sano (.) niin välillä kannattaa ihan tahallaan sanoa että wie bitte että toi fraasi tulee harjoiteltua et oppii muistaa että se tarkoittaa anteeksi kuinka (.) eli eli tuo on hyvä muistaa

(Okay und jetzt wird wieder dem Kameraden erzählt, was ihr habt also was ihr am Wochenende machen könnt und was ihr am Wochenende machen müsst, und es wird wieder das Reagieren geübt, und warum wir das die ganze Zeit machen, ist das, dass ihr euch dann an solche Phrasen erinnern könnt. Also wenn S4 sagt, dass *ich muss ähm nein am Wochenende kann ich ins Kino gehen*, dann kann S5 antworten *aah toll*, oder wenn du auch dahin gehen wirst, also du kannst auch ins Kino gehen, dann sagst du *ich auch* und wenn du nicht gehört hast, es lohnt sich das auch manchmal zu üben, also wenn man nicht gehört oder nicht verstanden hat, was der Kamerad gesagt hat, es lohnt sich manchmal absichtlich zu sagen *wie bitte*, damit die Phrase geübt wird und damit ihr euch daran erinnert, dass die Phrase *wie bitte* bedeutet, also es ist gut sich an diese Phrase zu erinnern.)

L: eli sanokaa noita fraaseja sinne mukaan ja muistakaa se mitä mä sanoin siitä puheharjoituksesta et kun toi (.) S7 sanoo että am wochenende kann ich ins kino gehen niin sit S4 sanoo että aah ins kino ja ich auch ai elokuviin joo niin muuten minäkin ich auch elikä saatte sitä juttua aikaiseksi ja nyt juttua pitää kuulua drei minuten kolme minuuttia ei saa yhtään vaihtaa suomen kielelle mieluummin enemmän mut ainakin kolme minuuttia

(Also verwendet diese Phrasen und denkt daran, was ich über die Sprechübung gesagt habe, also wenn der S7 sagt *am Wochenende kann ich ins Kino gehen*, dann sagt S4 *aah ins Kino, ja ich auch*. Also dann habt ihr etwas worüber man sprechen kann, und jetzt sollt ihr *drei Minuten* lang sprechen und ihr dürft nicht ins Finnische wechseln. Lieber mehr, aber mindestens drei Minuten.)

Die Übungen 18a und 18b wurden also paarweise mündlich erledigt. Es reichte aber nicht, dass die Schüler ihre Sätze nur vorlasen, sondern es wurde auch gefordert, dass sie ihren Kameraden sorgfältig zuhören und auf das Gesagte reagieren. Dies war keine authentische Situation, weil den Schülern vorgegeben wurde, was sie sagen sollten. Es wurde jedoch eine authentische Situation simuliert und geübt, und die Übung sollte die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler stützen.

Als Hausaufgabe bekamen die Schüler folgende Übung (S. 57):

17 Ergänze bitte!

Täydennä lauseisiin puuttuvat verbit vihjeen mukaan.

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. Am Wochenende ich nicht zur Schule | 1. täytyä, mennä |
| 2. Ich mit meinen Freunden etwas Schönes | 2. voida, tehdä |
| 3. Wir Fußball und ins Kino | 3. voida pelata; mennä |
| 4. Du auch mit! ← | 4. voida (tulla) |
| 5. Natürlich ich aber Hausaufgaben
..... und für die Klausur
in Bio | 5. täytyä, tehdä;
pöntätä |

Achtung!

Puhekielessä modaaliverbi voi olla ilman pääverbiä.
Suomenokseen täytyy kuitenkin lisätä
jokin lauseyhteyteen sopiva verbi.

Ich muss mit.

Minun täytyy mennä mukaan.

Möchte jemand heute ins Kino?

Haluaako joku lähteä tänään elokuviin?

In dieser Übung sollen die Schüler die auf Finnisch vorgegebenen Verben in den Lücken auf Deutsch ergänzen. Dabei handelt es sowohl um die gerade gelernten Verben *müssen* und *können* als auch um schon bekannte Verben, die in den Sätzen als Hauptverb fungieren. Im Kasten wird erwähnt, dass es in der Umgangssprache möglich ist, dass das Modalverb in einem Satz auch ohne Hauptverb stehen kann. Wenn man den Satz aber ins Finnische übersetzt, muss man ein passendes Verb hinzufügen. In dieser Übung wird die Formenbildung mechanisch und ziemlich einseitig geübt. Diese Übung dient dazu, dass die Schüler die Verben selbst übersetzen und konjugieren müssen und dadurch sich an die Formen besser erinnern. Es besteht aber keine Möglichkeit, kommunikative Fähigkeiten zu üben. Im Kasten wird aber für die authentische Kommunikation wesentliche Information vermittelt, weil diese Information mindestens das Verständnis der Umgangssprache erleichtert.

4.2.2 Exposition und Übungen zur Fragewörter

In der ersten Hälfte der zweiten Unterrichtsstunde wurden die üblichsten Fragewörter behandelt.

4.2.2.1 Präsentation der Fragewörter

Im folgenden Transkriptauszug wird die Exposition der Fragewörter im Unterricht präsentiert.

Transkriptauszug 2: Video 2, Zeilen 225–249

L: okay (-) dann ääh wiederholen wir etwas und wir lernen auch etwas (.) neues dazu nämlich fragewörter auf deutsch ((schreibt auf die Tafel))

L: sehr wichtige wichtige wörter a:lso frage(.)wörter

L: welche fragewörter kennt ihr schon (.) auf deutsch

((4 Sek. Pause))

L: welche fragewörter

L: mitä kuka

(was wer)

L: kuinka

(wie)

L: muista: muistatteko jotain kysymyssanoja saksaksi mitä: meillä ei oo vielä niitä ihan kauheen paljon ollu mut jotakin on ollu

(Erinnert ihr euch an einige Fragewörter auf Deutsch? Die... Wir haben davon noch nicht so viele gehabt, aber einige haben wir gehabt.)

L: S6

S6: wann

L: wann milloin (.) ja:

L: u:nd ne oli näitä kaksoisvee-alkuisia S9

(und die waren diese mit W am Anfang. S9)

S9: was

L: mmh ((zustimmend)) (.) mitä

L: gut (.) S1

S1: wer

L: wer kuka ketkä (.) joo'o (.) okay (.) und S1 weiß noch etwas

S1: wie

L: wie (.) ja

L: und noch etwas vielleicht

L: S8

S8: wohin

L: wo:hin (.) ja

Wie in diesem Transkriptauszug zu sehen ist, verwendet die Lehrkraft hauptsächlich Deutsch als Unterrichtssprache, obwohl es sich um Anfängerunterricht handelt. Wenn sie keine Antwort auf ihre Frage bekommt, gibt sie allerdings Beispiele auf Finnisch und wiederholt ihre Frage. Auch wenn die Schüler nicht unbedingt alles auf Deutsch verstehen (welches das Fehlen der Antworten signalisierte), bereitet das Hören der Sprache sie auf echte deutschsprachige Kommunikationssituationen vor. Weil hier keine Regel gebildet wird, sondern einige Wörter gesucht werden, kann nicht gesagt werden, ob die Vorgehensweise induktiv oder deduktiv ist. Die Vorgehensweise ist aber klar konstruktivistisch, weil die Schüler aktiviert werden und die Lehrkraft eher als Berater im Prozess fungiert. Es wird den Schülern auch nichts fertig vorgegeben.

4.2.2.2 Übungen zum Thema

Nach der Exposition bat die Lehrkraft die Schüler auf Deutsch, eine Übung zu Fragewörter durchzuführen. Sie zeigte die Übung gleichzeitig mit Hilfe eines Projektors an. Weil einer der Schüler die Seitenzahl verpasst hatte, fand folgendes Gespräch statt:

Transkriptauszug 3: Video 2, Zeilen 266–272

S10: mikä sivu toi oli

(Welche Seite war das?)

L: ääh die seite ist siebenundsiebzig (.) ja hei nyt kirjotetaas äkkiä sinne nützliche ausdrücke sivustolle vihkoon ennen kun tehdään tämä (.) teillä on se nützliche ausdrücke siellä vihossa (.) missä on kaikkia näitä hyödyllisiä ilmaisuja niin ensi kerralla kun ette tiedä millä sivulla joku juttu on niin kysytte saksaksi welche seite ((langsam, schreibt auf die Tafel)) mikä: (.) mikä sivu ((langsam, schreibt auf die Tafel)) welche seite welche ch ch ((betont den ich-Laut)) welche seite (.) hyvä

(*Ääh, die Seite ist siebenundsiebzig. Und hey, jetzt schreiben wir schnell zu dieser nützliche Ausdrücke –Seite im Heft, bevor wir dieses (die Übung) machen. Ihr habt die nützliche Ausdrücke im Heft, wo es all diese nützlichen Ausdrücke gibt, also nächstes Mal, wenn ihr nicht wisst, auf welcher Seite irgendeine Sache ist, dann fragt ihr auf Deutsch welche Seite. ((langsam, schreibt auf die Tafel)) welche... welche Seite ((langsam, schreibt auf die Tafel)) welche Seite welche ch ch ((betont den ich-Laut)) welche Seite. Gut.*)

Die Lehrkraft bat also die Schüler, eine Seite im Heft als *Nützliche Ausdrücke* zu benennen, und die Gruppe sammelt daraufhin solche Ausdrücke, die sie brauchen könnten. In dem für diese Arbeit gefilmten Material gibt es dafür auch andere Beispiele. Die oben dargestellte Situation kam spontan im Unterricht vor, es war also zu sehen, dass die Lehrkraft nicht geplant hatte, diese Frage an dieser Stelle zur Sprache zu bringen. Diese zeigt, dass die Lehrkraft Informationen, die die Kommunikation unterstützen, in den Unterricht integriert. Sie ermutigt die Schüler, schon von Anfang an möglichst viel Deutsch im Unterricht anzuwenden. Der Grammatikunterricht wird nicht als isoliert gesehen, sondern es ist möglich, Kommunikation auch in den Grammatikunterricht zu integrieren.

Danach machten die Schüler folgende Übung auf der Seite 77:

18a Ergänze bitte!

Kirjoita kysymyssanat saksaksi.

1.? *mitä, mikä*
2.? *kuka*
3.? *kuinka, miten, millainen*
4.? *missä*
5.? *mihin*
6.? *mistä*
7.? *milloin*
8.? *miksi*

wann
warum
was
wer
wie
woher
wohin
wo

In der Übung geht es nur um die reine Übersetzung der Fragewörter. Sie dient also als Unterstützung des Gedächtnisses. Die Übung wird in der Unterrichtsstunde ziemlich schnell und mechanisch zusammen kontrolliert. Die Lehrkraft erläutert jedoch einige Stellen, wie folgender Transkriptauszug belegt:

Transkriptauszug 4: Video 2, Zeilen 274–282

L: okei mitä: mikä (.) was ja tää (.) tää on vähän sellanen että jos ette kuule vaikka mitä kaveri sanoo niin sit voi sit voi sanoa tietysti että was (.) se on tosin vähän epäkohtelias tapa kysyä et mieluummin jos ei kuule jotain niin sanoo että wie bitte voi tietenkin sit myös hämmästellä että toinen sanoo että mä oon voittanu lotossa (.) kymppitonniin niin sillan tietysti siinäkin kohti voi sanoa että was mitä (.) ööh eli (.) eli hyvä kysymyssana

(Okay, *mitä, mikä, was*. Und das ist ein solches, wenn ihr z.B. nicht hört, was euer Kamerad sagt, dann kann man natürlich *was* sagen. Es ist jedoch eine ein bisschen unhöfliche Weise zu fragen, also lieber wenn man etwas nicht hört, dann sagt man *wie bitte*. Man kann sich dann natürlich auch darüber wundern, wenn der andere sagt, dass er im Lotto Zehntausend gewonnen hat. Dann kann man *was* sagen. Also ein gutes Fragewort.)

L: kuka wer (.) tää on tuttu tää on meillä ollu jo

(*Kuka, wer*. Das ist bekannt, das haben wir schon gehabt.)

L: sitten eh kysymyssana wie siitä on moneksi eli se voi tarkoittaa kuinka (.) kuinka tulit kouluun kuinka vanha olet kuinka: kuinka: pitkä (.) ääh voi tarkoittaa myös millainen millainen sinä olet wie bist du

(Dann das Fragewort *wie*. Das ist vielseitig. Also es kann *kuinka* bedeuten: Wie bist du in die Schule gekommen? Wie alt bist du? Wie... wie groß? Es kann aber auch *millainen* bedeuten: Wie bist du?)

Beim Kontrollieren der Übung erklärt die Lehrkraft also auch mit Hilfe von Beispielen den Verwendungskontext der Fragewörter. Es wird nicht nur auf die Form geachtet, sondern die Bedeutung und Funktion der Wörter sind genauso wichtig.

Die Fragewörter und das Stellen der Fragen wurden in der Unterrichtsstunde auch mit einer Aufgabe geübt, die die Lehrkraft selbst vorbereitet hatte. Zuerst zeigte die Lehrkraft den Schülern folgende Fragen, die in einer Kennenlern-Situation üblich sind:

- Wie heißt du?
- Wie alt bist du?
- Wo wohnst du?
- Woher kommst du?
- Was machst du in deiner Freizeit?
- Was kannst du gut machen?

Die Schüler sollten die Fragen durchlesen und die Lehrkraft fragen, falls sie etwas nicht verstanden hatten. Nach einigen Schülerfragen erklärte die Lehrkraft, dass die Idee der Aufgabe ist, dass alle Schüler vorne im Klassenzimmer stehen und sich paarweise unterhalten. Sie sollen sich gegenseitig vorstellen und mit Hilfe der anderen Fragen einander näher kennen lernen. Sie bat die Schüler, sich besonders auf die Fragen „Was machst du in deiner Freizeit?“ und „Was kannst du gut machen?“ vorzubereiten. Die Gruppe hatte gerade Vokabular zu Freizeitaktivitäten behandelt und deswegen bat die Lehrkraft, dass die Schüler kontrollieren, dass sie sich an die wesentlichen neuen Wörter erinnern. An dieser Stelle wird die Vorbereitung auf die Aufgabe wegen der Essenspause unterbrochen, wird aber in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde fortgesetzt.

Nach der Essenspause wird der Verlauf der Aufgabe noch kurz erklärt. Die Lehrkraft betont, dass es wichtig ist, dass die Schüler ihrem Gesprächspartner mit vollständigen Sätzen antworten, weil dies den Spracherwerb fördert. Mitten in der Vorbereitung auf die Aufgabe entsteht spontan folgende Situation:

Transkriptauszug 5: Video 3, Zeilen 322–324

((die Lehrkraft öffnet die Tür))

S10: entschuldigung dass ich spät komme

L: okei kommt rein (.) ja

Zwei Schüler kommen verspätet zur Unterrichtsstunde. Bemerkenswert ist, dass einer der Schüler sich automatisch auf Deutsch entschuldigt, obwohl die Gruppe erst seit ein paar Wochen Deutsch lernt. Es scheint also, dass es der Lehrkraft so gut gelungen ist, deutschsprachige Kommunikation in den Unterricht zu integrieren, dass einige Schüler schon Deutsch spontan ohne Hemmungen verwenden. Dies gilt als ein gutes Beispiel dafür, wie Sprache durch Funktion erworben werden kann (vgl. 2.1.4).

Nachdem die zwei Schüler ins Klassenzimmer gekommen sind, setzt die Lehrkraft die Einleitung für die Aufgabe fort. Wie folgender Transkriptauszug belegt, weist die Lehrkraft wieder darauf hin, dass die Schüler darauf reagieren sollen, was sie gehört haben:

Transkriptauszug 6: Video 3, Zeilen 327–339

L: ja sitten taas reagoidaan siihen mitä se kaveri sanoo että (.) eh ääh toinen sanoo että wie heißt du ich heiße petra niin siihen voi sanoa että ahaa ach so petra mhm ja ja toistatte esimerkiks mitä se kaveri sano te muistatte näitä puhe- eh tekniikoita mitä mitä siinä voi sanoo ja sit voi välillä todeta että aivan genau genau ja ich komme aus ((Orstname)) ach so genau mhm

(Und dann wird wieder darauf reagiert, was der Kamerad sagt. Also der eine sagt: „*Wie heißt du?*“ „*Ich heiße Petra*“, dann kann man *ach so, Petra mhm* sagen. Und ihr könnt beispielsweise auch das wiederholen, was der Kamerad sagte. Ihr erinnert euch ja an die Sprechtechniken, also was man da sagen kann. Und dann kann man auch zwischendurch sagen: „*genau genau*“ „*ja ich komme aus ((Orstname))*“ „*ach so genau mhm*“.)

((12 Sek. Auslassung))

L: ja sitte voi välillä jos te vähän hämmästelette jotain toinen sanoo että: että: mä kuules tota: soitan pianoo seittemän (.) eh seittemän kertaa viikossa vaikka niin sitten voi vähän hämmästellä että wirklich echt tosiaanko ja sitten (.) jos te teette samaa tai asutte samalla paikalla että että (.) tossa ääh S7 sanoo että ich wohne in ((Ortsname)) niin jos se kaveri-kin asuu ((Ortsname)) niin sit siihen voi sanoa että ich auch (.) eli minä myös

(Und dann kann man sich zwischendurch über etwas wundern. Wenn der eine z.B. sagt, dass ich Klavier sieben Mal pro Woche spiele, dann kann man sich ein bisschen darüber wundern. Z.B. *Wirklich, echt?* Und wenn ihr dieselbe Sache macht oder im gleichen Ort wohnt. Also da sagt S7 *ich wohne in ((Ortsname))*, und wenn der Kamerad auch in ((Ortsname)) wohnt, dann kann man *ich auch* sagen.)

L: ja sitten jos ei kuullut täällä tulee kohta paljon puheensorinaa ja jos ei kuullu tai ymmärtäny niin sit sanotte että wie bitte

(Und wenn man etwas nicht gehört hat, es wird hier gleich viel Stimmengewirr geben, und wenn man etwas nicht gehört oder nicht verstanden hat, dann sagt man *wie bitte*.)

Das Ziel der folgenden Aufgabe ist also nicht nur das Stellen von Fragen und das Antworten zu üben, sondern auch wirklich ein Gespräch zu führen. Die Fragen sind vorgegeben und die Schüler haben sich auch auf das Beantworten einiger Fragen vorbereitet. Die Situation ist also nicht ganz authentisch, weil die Schüler nicht spontan und frei sprechen werden. Es wird aber eine echte Kennenlern-Situation simuliert und die Schüler können ziemlich frei wählen, was sie auf die Fragen antworten (jedoch mit der Begrenzung ihres Wortschatzes). Es kann auch diskutiert werden, ob die Situation authentisch ist, wenn die Schüler extra gebeten werden, auf das Gesagte zu reagieren. Es kommt den Schülern sicherlich unnatürlich vor, mit Worten wie *ach so* und *genau* zu reagieren, weil es für die finnische Sprechkultur eher typisch ist, dass man nur mit *ja* oder *okay* reagiert. Andererseits lässt sich aber argumentieren, dass die für die deutsche

Sprache typischen Weisen zum Reagieren geübt werden sollen, auch wenn sie zuerst unnatürlich oder übertrieben wirken. Der letzte Hinweis der Lehrkraft (die Anwendung von *wie bitte*) bereitet die Schüler tatsächlich auf eine echte authentische Situation vor. Es ist nämlich wahrscheinlich, dass wenn alle 16 Schüler gleichzeitig in einem ziemlich kleinen Raum reden, jemand das Gesagte nicht hört oder versteht. Dann muss diese Person ihrem Sprechpartner auf irgendeine Weise signalisieren, dass er oder sie das gerade Gesagte wiederholen muss. Wenn dies auf Deutsch erfolgt, wird die Sprache in echter Kommunikation verwendet.

Die eigentliche Durchführung der Aufgabe wurde auch gefilmt. Im Video sieht man, dass die Schüler zwei Kreise bilden, einen inneren und einen äußeren. Nach dem Signal der Lehrkraft fangen die Schüler an, mit der gegenüberstehenden Person über die gerade behandelten Fragen zu reden. Weil auch in dieser Situation nur mit einer Kamera und deshalb nur mit einem Mikrofon aufgenommen wurde, ist es unmöglich, über das, was die Schüler sagen, ein Transkript herzustellen. Dies wurde auch nicht als notwendig erachtet, da sich die Forschungsfragen dieser Arbeit auf die Vorgehensweisen der Lehrkraft konzentrieren. An dieser Stelle ist es aber möglich aufgrund der Aufnahme festzustellen, dass alle Schüler bei der Aufgabe aktiv mitmachen. An einigen Stellen ist es auch möglich zu erkennen, dass die Schüler die von der Lehrkraft vorgestellten Phrasen verwenden. Es kann also analysiert werden, dass die Schüler motiviert sind, die Aufgabe erfolgreich durchzuführen, auch wenn sie nicht ganz einfach ist und vielseitiges Denken fordert.

Die oben dargestellte Aufgabe hat einen klaren Problemlösungscharakter. Die Situation kann als authentisch angesehen werden, weil die Schüler einander noch nicht lange kennen, weshalb eine Kennenlern-Situation an dieser Stelle ganz natürlich ist. Es lässt sich festzustellen, dass die Aufgabe konstruktivistisch ist. Bei der Übung der neuen Struktur wird die Funktion bzw. ihre Verwendung betont. Die Fragewörter werden also nicht als einzelne Wörter und als Selbstzweck gelernt, sondern sie sind ein untrennbarer Teil der Kommunikation und sie werden in einer authentischen kommunikativen Situation geübt.

4.2.3 Exposition und Übungen zu unregelmäßige Verben

In der zweiten Hälfte der dritten Unterrichtsstunde wurde die Konjugation einiger üblichen unregelmäßigen Verben präsentiert.

4.2.3.1 Präsentation der unregelmäßigen Verben

Die Lehrkraft fing die Exposition mit der Wiederholung eines regelmäßigen Verbes an. Sie schrieb das Verb *machen* an die Tafel und fragte die Schüler, was man mit dem Verb zuerst machen muss, wenn man es konjugieren möchte. Sie bekam schnell die Antwort, dass man zuerst die Infinitivendung trennen muss. Danach wurden die Personalendungen zusammen hinzugefügt. Die Lehrkraft erklärte, dass die Verben, die auf solche Weise konjugiert werden, regelmäßige Verben genannt werden, und schrieb auf die Tafel *säännölliset verbit* (regelmäßige Verben).

Nach der Wiederholung sagte die Lehrkraft, dass es auch einige unregelmäßige Verben im Deutschen gibt und dass einige Übliche jetzt behandelt werden. In der Konjugation dieser Verben gibt es also Abweichungen im Vergleich zu regelmäßigen Verben. Sie fügte hinzu, dass

während der gymnasialen Oberstufe nur die für die Kommunikation wichtigsten unregelmäßigen Verben behandelt werden. Die Exposition erfolgte mit Hilfe des Lehrbuchs (siehe unten; S. 70–71). Die Lehrkraft schrieb die Infinitivform von *sprechen* auf die Tafel und bat die Schüler, die Beispielsätze im Buch zu betrachten. Sie fragte die Schüler, warum dieses Verb ein *unregelmäßiges* sein könnte bzw. wie dieses Verb vom bereits Gelernten abweicht.

3

Epäsäännöllinen preesenstaivutus eli muutosverbi

Sprichst du Deutsch?
Ich **spreche** Schwedisch.
Tim **spricht** Japanisch.

Achtung!

Tiettyjen verbien vartalo vokaali
muuttuu **sinä-** ja **hän-**muodoissa.

sprechen (*puhua*)

ich	.....
du	.....
er/es/ sie	.....
wir	sprechen
ihr	sprecht
sie	sprechen
Sie	sprechen

Muita samalla tavalla taipuvia verbejä:

- **treffen** tavata
- **essen** syödä
- **geben** antaa
- **vergessen** unohtaa

muutos: e →

Sie bekam von einer Schülerin schnell die Antwort, dass der Vokal im Verbstamm sich verändert. Danach fragte die Lehrkraft, bei welchen Personen der Vokal sich verändert und eine Schülerin antwortete, dass dies nur für die du- und er/sie/es-Formen gilt. Die Konjugation von *sprechen* wurde zusammen im Buch durchgegangen. Danach wies die Lehrkraft auf die anderen Verben hin, die auf die gleiche Weise konjugiert werden. Diese sind auch im Buch zu sehen. Die Präsentation wurde mit dem Verb *fahren* fortgesetzt. (Exposition im Lehrbuch siehe unten).

Wann **fährst** du nach Tokio?
Tim **fährt** im Sommer, aber ich **fahre** nicht mit.

Das kannst du schon!

kirjoitetaan	sanotaan	äänne
Ich fahre.	"aa"	[ɑ:]

fahren (ajaa, matkustaa)

ich	.....
du	.....
er/es/sie	.....
wir	fahren
ihr	fahrt
sie	fahren
Sie	fahren

Muita samalla tavalla taipuvia verbejä:
– **an/fangen** aloittaa, alkaa
– **schlafen** nukkua

muutos: →

Die Lehrkraft bat die Schüler wieder, sich die Beispielsätze anzusehen und fragte die Singularformen von *fahren* ab. Danach kam folgende Schülerfrage vor:

Transkriptauszug 7: Video 4, Zeilen 340–348

S11: onks se aina niinku toi (.) sinä ja hän et se muuttuu

(Sind es immer die du und er/sie/es, die sich verändern?)

L: kyllä (.) se on aina siinä

(Ja, es ist immer in dieser (Form).)

((9 Sek. Auslassung))

L: se on aina vain sinä ja hän muodossa

(Es ist immer nur in der du- und er/sie/es-Form.)

L: eli se ei oo koskaan näissä muissa persoonissa (.) niinku näätte nää menee ihan ihan niinku samanlailla samanlailla nää muut kun täällä tämä (.) perusmuoto eli vartalon vokaali ei muutu näissä muissa persoonissa et se on vain sinä ja hän ja nää vois jotenkin sieltä erikseen vaikka värittää että muistaa että se oli vain se sinä ja hän muoto missä se vokaali muuttuu

(Also es ist nie in diesen anderen Formen. Wie ihr seht, fungieren diese auf genau die gleiche Weise wie die Infinitivform. Also der Stammvokal ändert sich nicht in diesen anderen Personen, es sind nur die du und er/sie/es. Und diese könnte man z.B. irgendwie bemalen, so dass man sich daran erinnert, dass es nur die du und er/sie/es-Formen waren, wo der Vokal sich ändert.)

Obwohl am Anfang der Exposition im Lehrbuch stand, dass der Stammvokal gewisser Verben sich in du und er/sie/es-Formen ändert, fragte der Schüler, ob dies immer nur für diese Formen gilt. Die Lehrkraft bestätigte diese Annahme. Die Regel wird im Lehrbuch deduktiv behandelt bzw. sie wird den Schülern bereits vorgegeben. Die Schülerfrage signalisiert, dass der Schüler aktiv mitdenkt. Die Lehrkraft ging mit der Exposition induktiv vor, weil sie die Schüler bat, die Beispielsätze zu betrachten und sie nach ihren Beobachtungen fragte. Die Regel war natürlich schon für die Schüler im Lehrbuch zu sehen, aber genau dies lässt danach fragen, ob das Lehrbuch nicht mehr Raum für eigene Beobachtungen und aktives Mitdenken der Lernenden lassen sollte.

Kurz danach kam die nächste Schülerfrage, die wieder aktives Mitdenken signalisiert. Die Frage und die Antwort sind im folgenden Transkriptauszug zu sehen.

Transkriptauszug 8: Video 4, Zeilen 356–361

S6: onks toi aina sillain et niinku (.) et e: muuttuu aina i:ks ja a: muuttuu aina ä:ks et ei oo mitään epäsäännöllistä verbiä jossa a: muuttuis yhtäkkiä ü:ks

(Ist es immer so, dass e: zu i: wird und a: immer zu ä: wird? Also gibt es kein unregelmäßiges Verb, in dem a: plötzlich zu ü: würde?)

L: sillain ei käy mutta tuohon tullaan seuraavaks toiki oli hyvä kysymys tietääkö sen aina että a: muuttuu aina ä:ks ja e: muuttuu i:ks (.) tullaan siihen seuraavassa (.) se oli kans ihan fiksu kysymys et onks se aina noin (.) nimittäin ihan aina se ei oo niin (.) tässä on siihen S6 sulle vastaus (.) heti seuraava verbi nähdä

(Das passiert nicht, aber diese Frage werden wir als Nächstes behandeln. Das war auch eine gute Frage, also ob man immer weiß, dass a: immer zu ä: wird und dass e: immer zu i: wird. Das behandeln wir als Nächstes. Es war auch eine schlaue Frage, ob es immer so ist. Es ist nämlich nicht ganz immer so. Hier kommt die Antwort für dich S6. Sofort das nächste Verb *sehen*.)

Es ist also wieder zu sehen, dass der Schüler mitdenkt und dass diese Mitarbeit klar im Unterricht gefördert wird. Das spricht für einen konstruktivistischen Lernprozess, in dem die Schüler das Wissen selbst bearbeiten und aufbauen. Dieser Prozess ist bei jedem Schüler individuell.

Wie die Lehrkraft in ihrer Antwort erwähnte, wurde als Nächstes das Verb *sehen* behandelt. (Exposition im Lehrbuch siehe unten.) Dies erfolgte auf die gleiche Weise wie mit den Verben *sprechen* und *fahren*, die Lehrkraft bat also wieder die Schüler die Beispielsätze im Lehrbuch zu betrachten, weshalb die richtigen Formen wieder von den Schülern stammten. Als Letztes wurde das Verb *laufen* auf die gleiche Weise induktiv behandelt.



Was **siehst** du da?
 Ich **sehe** nichts.
 Mein bester Freund **sieht** nur mich.

sehen (nähdä)

ich	.....
du	.....
er/es/sie	.....
wir	sehen
ihr	seht
sie	sehen
Sie	sehen

Das kannst du schon!

kirjoitetaan	sanotaan	ääne
Du siehst.	"ii"	[i:]

Muita samalla tavalla taipuvia verbejä:
 – **lesen** lukea

muutos: →

Ich **laufe** heute 5 Kilometer.
 Du **läufst** 5 Kilometer?
 Ja, aber Tim **läuft** immer 10 Kilometer.

laufen (juosta, kävellä)

ich	.....
du	.....
er/es/sie	.....
wir	laufen
ihr	lauft
sie	laufen
Sie	laufen

Das kannst du schon!

kirjoitetaan	sanotaan	ääne
Er läuft.	"oi"	[ɔɛ]

muutos: au →

4.2.3.2 Übungen zum Thema

Direkt im Anschluss an die Exposition wurden die unregelmäßigen Verben auf folgende Weise geübt:

Transkriptauszug 9: Video 4, Zeilen 408–415, 417

L: mutta harjotellaas nyt vielä sillä tavalla että taivutellaan sinne vihkoon vielä että tulee rutiinia (.) niin otetaan joka ryhmästä vielä (.) yksi verbi jota taivutellaan vihkoon saatte ensin parin kanssa siellä fundeerata miten ne tulee otetaas toi tavata eli treffen verbi joka taipuu samanlailla kun sprechen se on täällä teillä kirjassa merkataan rasti että otetaan tosta ryhmästä toi treffen

(Aber lasst uns noch so üben, dass man da im Heft noch (Verben) konjugiert, damit das Routine wird. Also wir nehmen von jeder Gruppe noch ein Verb, das man im Heft konjugiert. Ihr dürft zuerst mit dem Partner überlegen, wie das geht. Wir nehmen das Verb *treffen*, das auf die gleiche Weise konjugiert wird wie *sprechen*. Es ist da in eurem Buch, es wird mit einem Kreuz markiert, dass wir aus dieser Gruppe das *treffen* nehmen.)

L: ja sitte täältä fahren verbin kanssa samanlailla taipuva otetaas ensin nyt vaikka schlafen eli nukkua (.) sitte sehen verbin lokerosta otetaas tuo verbi lesen ei siellä muita ole-kaan eli lukea

(Und dann von dieser Gruppe eines, das auf die gleiche Weise konjugiert wird wie *fahren*. Wir nehmen jetzt zuerst z.B. *schlafen*. Und von der Gruppe von *sehen* nehmen wir das Verb *lesen*. Es gibt ja keine anderen, also *lesen*.)

L: eli taivuttakaa vihkoon treffen schlafen ja lesen verbit kaikissa persoonissa

(Also konjugiert im Heft die Verben *treffen*, *schlafen* und *lesen* in allen Personen.)

Die Aufgabe der Schüler war also, die oben genannten unregelmäßigen Verben schriftlich zu konjugieren. Das gerade Gelernte wurde also mechanisch wiederholt, aber die Verben wurden variiert. Es wurde nichts einfach kopiert, sondern die Schüler mussten das Gelernte anwenden, um die korrekten Formen zu bilden. Diese Übung dient der Automatisierung der korrekten Formenbildung. Die Lehrkraft ermutigte die Schüler die Übung paarweise zu überlegen, welches ermöglicht, den Denkprozess der Schüler in eine sprachliche Form zu bringen. Durch die Aktivierung des eigenen Denkens und durch die mögliche Diskussion über die richtige Form wird der neue Lernstoff selbst bearbeitet und dadurch vermutlich tiefer gelernt. Solche Vorgehensweisen entsprechen den Prinzipien des Konstruktivismus.

Die Gruppe bekam die unten dargestellten Übungen auf Seite 72 im Lehrbuch als Hausaufgabe:

13

9 Ergänze bitte!

Lisää verbimuotoihin oikea tekijä. Varmista, että tiedät, mitä verbit ovat suomeksi.

1. spreche (sprechen)
2. triffst (treffen)
3. lest (lesen)
4. fährt (fahren)
5. schläfst (schlafen)
6. vergessen (vergessen)
7. fängt an (an/fangen)
8. isst (essen)
9. gibt (geben)
10. sprichst (sprechen)

Achtung!

kirjoitetaan
Er fängt an.

sanotaan
"e"

ääne
[ε]

10 Schreib bitte!

Kirjoita oikea verbimuoto viivalle. Varmista, että tiedät, mitä verbit ovat suomeksi.

1. du
2. Jan
3. ich
4. wir

gebe
gibt
geben
gibst

5. er
6. du
7. sie
8. ihr

fahren
fährst
fährt
fahrt

9. ich
10. ihr
11. Leo
12. du

siehst
sieht
seht
sehe

In der Übung 9 sollen die Schüler das richtige Subjekt zur jeweiligen Verbform schreiben. Es wird in der Anleitung auch erwähnt, dass die Schüler kontrollieren sollen, dass sie die Verben ins Finnische übersetzen können. In der nächsten Übung ist die Aufgabe der Schüler, die rich-

tige Verbform aus dem Kasten für jedes Subjekt zu wählen. Auch in dieser Übung wird erwähnt, dass die Schüler kontrollieren sollen, dass sie die Verben ins Finnische übersetzen können. In beiden Übungen geht es um das Erkennen der Verbformen. Die Übungen sind mechanisch und die Schüler brauchen selbst keinen Inhalt zu produzieren. Solche Übungen dienen dazu, dass die Schüler mit den neuen Verbformen bekannt werden und diese im Gedächtnis behalten.

4.3 Mittel zur Einübung kommunikativer Fertigkeiten im Grammatikunterricht

Es wurden im analysierten Lehrbuch und Unterricht unterschiedliche Mittel zur Berücksichtigung der Kommunikation gefunden. Im Zuge der Durchsicht des Materials wurden induktiv Kategorien gebildet, um die gefundenen Mittel zur Einübung kommunikativer Fertigkeiten benennen und systematisieren zu können. Zuerst wurden deshalb alle für die Analyse relevanten Stellen aus dem Material erhoben und in einem Dokument gelistet. Danach wurden die unterschiedlichen Beispiele farblich kodiert und alle ähnlichen Beispiele einer bestimmten Farbe zugeordnet. Diese ursprünglichen Äußerungen aus dem Lehrbuch und aus dem transkribierten Material (meistens auf Finnisch) wurden mit eigenen Wörtern auf Deutsch zusammengefasst. Ein Beispiel für diese Vorgehensweise ist im Transkriptauszug 1 zu finden:

Transkriptauszug 1: Video 1, Zeilen 207–222

L: okei ja nyt taas kerrotaan sille kaverille (.) mitä te oikein ääh ootte niin kun mitä te voitte tehdä viikonloppuna ja mitä teidän täytyy tehdä viikonloppuna ja taas harjoitellaan sitä reagointia

(Okay und jetzt wird dem Kameraden wieder erzählt, was ihr habt also was ihr am Wochenende machen könnt und was ihr am Wochenende machen müsst, und es wird wieder das Reagieren geübt)

Die im Dokument mit der grünen Farbe markierte Stelle wurde auf folgende Weise auf Deutsch zusammengefasst: *auf das Gesagte reagieren*. Weil das Material in dieser Untersuchung ziemlich gering war, wurden auf der Basis von den auf Deutsch zusammengefassten Äußerungen direkt Kategorien gebildet. Zum Beispiel die Äußerung *auf das Gesagte reagieren* wurde in die Kategorie *Einübung der Kommunikationsstrategien* eingeordnet. Im folgenden Unterkapitel werden alle aus dem Untersuchungsmaterial induktiv gebildeten Kategorien vorgestellt.

4.3.1 Mittel zur Einübung kommunikativer Fertigkeiten im analysierten Lehrbuch

Die analysierten Übungen in *Magazin.de 1* bestanden größtenteils aus mechanischen Übungen zur richtigen Formenbildung. Es wurden jedoch einige Mittel zur Einübung von kommunikationskonstitutiven Fertigkeiten gefunden.

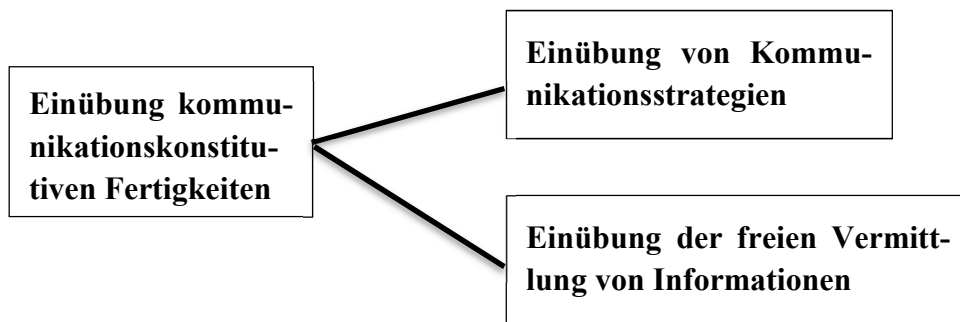


Abbildung 1: Die Mittel zur Berücksichtigung der Kommunikation in *Magazin.de 1*

Wie in Abbildung 1 dargestellt ist, lassen sich die Mittel, womit kommunikative Fertigkeiten in *Magazin.de 1* geübt werden, in zwei Kategorien einteilen. Die *Einübung der Kommunikationsstrategien* wird im Lehrbuch dadurch konkret verwirklicht, dass den Lernenden in den Übungen die Möglichkeit gegeben wird, Inhalte selbst auf Deutsch zu produzieren. Es wird also das Kommunizieren auf Deutsch geübt. Ein Beispiel dafür ist die im Unterkapitel 4.1.2.2. dargestellte Übung 10b. Die Instruktion der Übung lautet auf Finnisch *Tee parisi kanssa suullisesti lauseita a-kohdan ilmauksista* (Bilde mit deinem Partner mündlich Sätze mit Hilfe der Äußerungen in Teil A). In Teil A dieser Übung wurden Possessivpronomen dadurch geübt, dass die Lerner Ausdrücke mit den vorgegebenen Wörtern bilden sollten. Was die Lerner also im Teil B sagen können, wurde gewissermaßen vorher bestimmt; es besteht jedoch die Möglichkeit, in den Grenzen der Deutschkenntnisse der Lerner auch eigenen Inhalt zu produzieren. Daher wird dies als Mittel zur Berücksichtigung der Kommunikation gesehen.

Die *Einübung der freien Vermittlung von Informationen* in den Übungen beinhaltet die Möglichkeit zum (nahezu) authentischen Sprachgebrauch. Es wird also nicht nur etwas wiederholt oder bearbeitet, was im Lehrbuch steht, sondern die Lerner haben die Möglichkeit, einander etwas zu vermitteln, das einen Informationswert hat. Ein Beispiel dafür ist die im Unterkapitel 4.1.2.2. vorgestellte Übung 12, in der die Lerner einander ein Familienmitglied beschreiben sollen. In dieser Übung werden die gerade gelernten Possessivpronomen geübt (z.B. seine Augen sind blau), es besteht jedoch die Möglichkeit, authentische Informationen zu vermitteln. Die Übung hat auch einen spielerischen Charakter, weil der andere Lerner am Ende erraten soll, um wen es sich handelt.

Diese beiden Typen von kommunikativen Übungen kommen in der Praxis immer zusammen im Lehrbuch vor, weil es ja unmöglich ist, authentische Informationen ohne eigene sprachliche Produktion zu vermitteln. In den analysierten Teilen von *Magazin.de 1* gibt es keine Grammatikübungen, in denen die reine Grammatikübung in eine mehr kommunikativere Richtung erweitert wird. Im gefilmten Unterricht kam dies jedoch vor, worauf als Nächstes eingegangen wird.

4.3.2 Die von der Lehrkraft verwendeten Mittel zur Einübung kommunikativer Fertigkeiten

Im gefilmten Unterricht verwendete die Lehrkraft teilweise die gleichen Mittel, mit denen Kommunikation im Grammatikunterricht berücksichtigt werden kann. Wie die Abbildung 2 zeigt, gab es jedoch noch einige neue Mittel dazu.

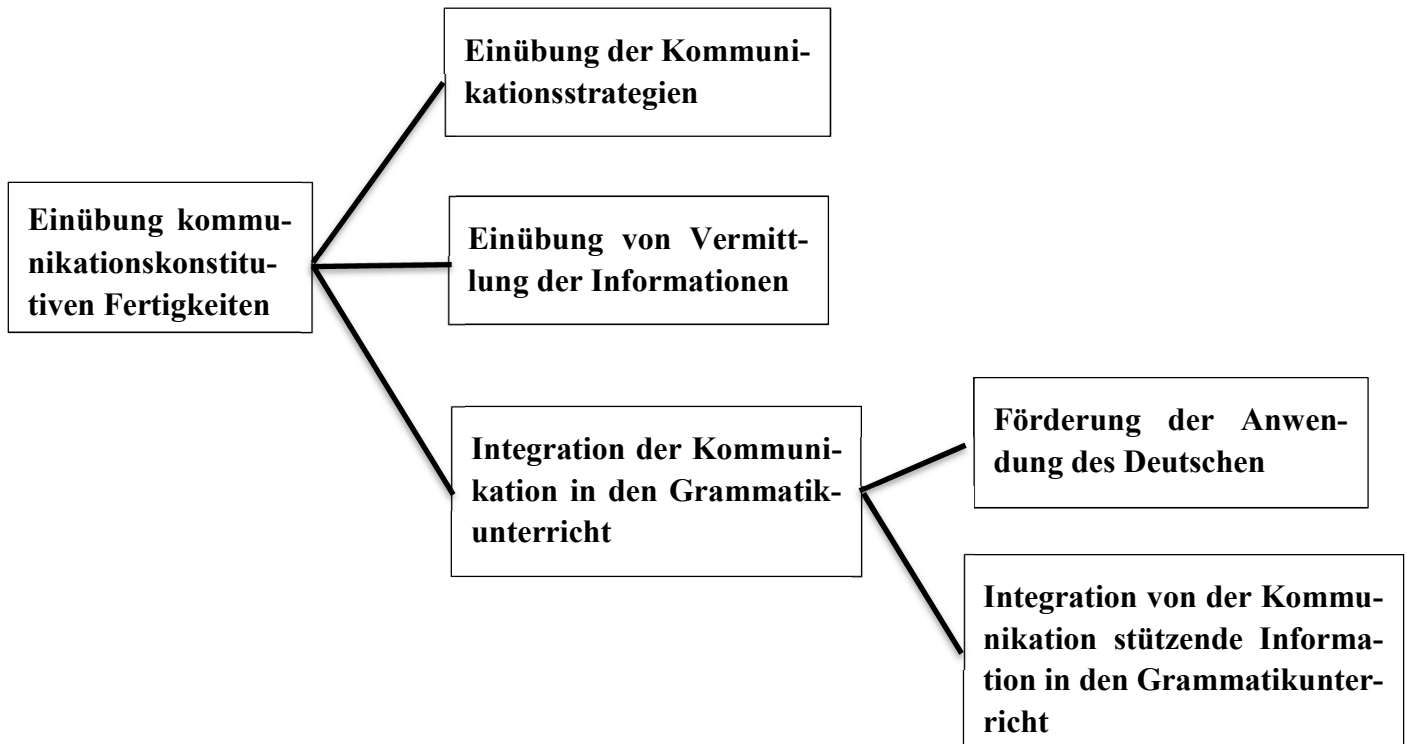


Abbildung 2: Die Mittel zur Berücksichtigung der Kommunikation im analysierten Unterricht

Die Lehrkraft nutzte die Übungen im Lehrbuch im Grammatikunterricht und dadurch standen die Mittel des Lehrbuchs zur Verfügung. Die Lehrkraft hatte aber auch eigene Übungen vorbereitet wie z.B. die Kennenlernen-Übung zu Fragewörtern. In dieser Übung wurden Kommunikationsstrategien eingeübt und diese wurden, wie auch in den Übungen im Lehrbuch, durch die Möglichkeit zur eigenen sprachlichen Produktion verwirklicht. Es kann allerdings argumentiert werden, dass es in dieser Kennenlernen-Übung größere sprachliche Freiheiten gab als in den Lehrbuchübung, weil es nicht sehr streng geregelt war, was die Lernenden z.B. über ihre Freizeit erzählen. In den Videoaufnahmen bat die Lehrkraft die Schüler an mehreren Stellen auf das Gesagte zu reagieren, welches auch zur Kategorie *Einübung der Kommunikationsstrategien* zählt. Bemerkenswert ist, dass obwohl dies eigentlich eine ganz einfache Weise ist, Grammatikübungen in eine kommunikativere Richtung zu bringen, die Lehrkraft die Beispiele zum Reagieren selbst anbieten musste, weil es diese nicht fertig im Lehrbuch gab.

Eine Kategorie, die völlig im analysierten Lehrbuch fehlt, ist die *Integration der Kommunikation zur Grammatikunterricht*. Diese besteht noch aus zwei Unterkategorien. Die erste, *die Anwendung des Deutschen fördern*, war im Unterricht dadurch zu bemerken, dass die Lehrkraft

an allen möglichen Stellen die Schüler ermutigte, Deutsch zu verwenden. Es muss beachtet werden, dass die Schüler der Gruppe erst seit ein paar Wochen Deutsch lernen und es dadurch viele Hemmungen geben kann. Trotzdem gelang es einem Schüler sich wegen Verspätung auf Deutsch zu entschuldigen. Die zweite Unterkategorie, *Integration von der Kommunikation stützende Information zum Grammatikunterricht*, unterstützte die Erstgenannte. In dem gefilmten Material kam es mehrmals vor, dass die Lehrkraft die Schüler bat, eine Äußerung im Heft zu schreiben. Für diesen Zweck hatte die Gruppe eine Seite im Heft mit *Nützliche Ausdrücke* betitelt. Auf dieser Seite sammelten die Schüler also solche Ausdrücke, die sie im Unterricht oder im Alltagsleben gebrauchen könnten. Mit dem Angebot der Informationen ermutigte die Lehrkraft die Schüler also, möglichst viel Deutsch von Anfang an im Unterricht (also auch Grammatik) anzuwenden.

5 Diskussion der Ergebnisse

In dieser Arbeit wurde die Berücksichtigung der Kommunikation im Grammatikunterricht exemplarisch untersucht. Zuerst wurden die Exposition und Übungen im Lehrwerk *Magazin.de 1* analysiert. Danach wurde untersucht, wie die Lehrkraft das Lehrwerk im analysierten Grammatikunterricht nutzt, wie sie die Übungen ergänzt und was für Übungen sie zusätzlich im Grammatikunterricht anwendet.

In *Magazin.de 1* war die grammatische Umgebung in den analysierten Beispielen deutlich zu erkennen. Bei der Exposition wurde außer der Richtigkeit der Form auch auf die Verwendung der jeweiligen Konstruktion geachtet. Es wurde keine lange grammatische Regel präsentiert, aber es konnte festgestellt werden, dass die Vorstellung der Regel bei der Akkusativform der Substantive deduktiv und bei Possessivpronomen sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgt. Die Vorgehensweise des Lehrwerks ist auch bei den Modalverben sowie bei den unregelmäßigen Verben eher deduktiv, die wesentliche Information zur Regel wird also fertig vorgegeben. Anhand der Videoaufnahmen schien die Lehrkraft aber eher Induktion zu bevorzugen, auch wenn die Information schon im Lehrbuch zu sehen war. Sie bat die Schüler trotzdem jedes Mal Beispielsätze zu analysieren und fragte nach ihren Beobachtungen. Im Unterricht gab es Platz für Schülerfragen und für die individuelle Bearbeitung des neuen Lernstoffs.

Es konnte festgestellt werden, dass es in *Magazin.de 1* sowohl mechanische Übungen zur Grammatik gibt als auch Aufgaben, bei denen die Lerner die gerade behandelten Konstruktionen anwenden sollen. Bei der Analyse ging es in erster Linie darum, ob bei der jeweiligen Übung die Möglichkeit besteht, Informationen zu vermitteln oder nicht. Nach diesem Kriterium konnte entschieden werden, ob bei der jeweiligen Übung die Kommunikation geübt wird oder nicht. In den Übungen konnten zwei unterschiedliche Weisen zur Einübung der von Kommunikation benötigten Fertigkeiten gefunden werden. Erstens werden in den kommunikativen Übungen Kommunikationsstrategien geübt und zweitens wird die Vermittlung von Informationen geübt.

Es muss berücksichtigt werden, dass in den Beispielen dieser Arbeit die Kommunikation in unterschiedlichen Maßen geübt wurde. Die Übungen zur Akkusativform der Substantive waren eher mechanisch und hauptsächlich wurde die richtige Formenbildung geübt, während es bei den Possessivpronomen auch kommunikative Übungen gab. Dies liegt sicherlich an der unterschiedlichen Art der beiden Grammatikformen. Possessivpronomen gibt es auch im Finnischen und die grammatische Umgebung ist ähnlich wie im Deutschen. Um zu kommunizieren, reicht es, dass die Lerner sich an die Formen auf Deutsch erinnern. Der Akkusativ funktioniert dagegen ganz anders in den beiden Sprachen und deswegen muss viel mehr geübt werden, wann der Akkusativ überhaupt verwendet wird und wie er gebildet wird. Erst später kann die eigene Produktion gefordert werden.

Zu den Modalverben *müssen* und *können* gab es sowohl produktive als auch mechanische Übungen. Es kann wieder festgestellt werden, dass diese Verben ungefähr die gleiche Funktion im Finnischen wie im Deutschen haben und es ist möglich, eine direkte Übersetzung zu diesen Verben zu geben. Die Formenbildung weicht jedoch ab und deswegen muss dies mechanisch geübt werden. Die unregelmäßigen Verben haben einen gleichen Charakter wie die Modalverben: die Formenbildung weicht vom Finnischen ab, aber die Funktion ist ähnlich. Dazu gab es

jedoch im analysierten Teil des Lehrbuchs und im Unterricht nur mechanische Übungen. Dies liegt sicherlich daran, dass nur die Einführung der unregelmäßigen Verben aufgenommen wurde und daher auch nur die ersten Übungen analysiert wurden. Weil die Funktion der Verben ähnlich ist wie im Finnischen, wäre es möglich, schon ziemlich bald produktive und kommunikative Übungen einzusetzen.

Im gefilmten Material kam es vor, dass die Lehrkraft teilweise mit gleichen Mitteln wie das Lehrwerk die Kommunikation berücksichtigte. Auffällig war, dass sie auch ziemlich effektiv Kommunikation zum Grammatikunterricht integrierte. Grammatik wurde also nicht als isoliertes Teil des Unterrichts gesehen, sondern es wurde sowohl im Grammatikunterricht wie auch in den anderen Phasen des Unterrichts z.B. die Anwendung des Deutschen gefördert. Auch *nützliche Ausdrücke* wurden unabhängig von der Phase des Unterrichts gesammelt. Es lässt sich also festzustellen, dass die Lehrkraft vielseitigere Mittel als das Lehrwerk verwendete, was auch logisch ist, da das Lehrwerk als fertiges Produkt nicht alle die Möglichkeiten hat, die im Unterricht möglich sind. Es kann allerdings argumentiert werden, dass viele Übungen im Lehrbuch ziemlich leicht in eine kommunikativere Richtung erweitert werden könnten. Es kann auch in Frage gestellt werden, ob es sinnvoll ist, eine eigene Einheit für die Grammatik im Lehrwerk zu haben. Dies unterstreicht ja die Isoliertheit der Grammatik vom restlichen Unterricht und behindert die Möglichkeit, solche Aufgaben zu stellen, in denen vielerlei Fähigkeiten trainiert werden.

Es muss natürlich beachtet werden, dass letztendlich immer die Lehrkraft entscheidet, wie viel und welche Teile eines Lehrwerks sie nutzt. Jede Unterrichtsgruppe ist anders und die Aufgabe der Lehrkraft ist, das Unterrichtsmaterial entsprechend zu wählen und zu ergänzen. Auch Lehrwerke haben ihre Begrenzungen. Daher ist das Resultat dieser Arbeit (dass die Lehrkraft die Kommunikation im Grammatikunterricht vielseitiger berücksichtigt als das Lehrwerk) nicht überraschend, sondern es war sogar erwartet. In folgender Übungstypologie werden einige Beispiele davon präsentiert, wie kommunikative Fähigkeiten im Zusammenhang Grammatikübungen geübt werden können.

5.1 Übungstypologie

In folgender Tabelle werden konkrete Vorschläge für den Ablauf eines kommunikativen Grammatikunterrichts gegeben.

Tabelle 2: Die unterschiedlichen Phasen einer kommunikativen Übungstypologie im Grammatikunterricht

Einführung der neuen Struktur	Beispiele
Präsentation der Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Die neue Struktur in Beispielsätzen analysieren • Übersetzung und Entsprechungen in der Muttersprache suchen • Regelbildung • Die neuen Formen schriftlich z.B. in einer Tabelle zusammenfassen (abhängig von der Art der Struktur)

Übung und Automatisierung der neuen Struktur	Beispiele
Automatisierende Übungen	<ul style="list-style-type: none"> • Lückentexte • Transformationsübungen

Sicherung sprachlicher Form	Beispiele
Reproduktionsübungen	<ul style="list-style-type: none"> • mechanische Formenbildung/ Reproduktion einzelner Sätze mit Hilfe angegebener Wörter (schriftlich/ mündlich)

Produktion	Beispiele
Freie produktive Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Partner/Gruppengespräche • Rollenspiele • Schreiben von Texten (Briefe, Nachrichten, Mitteilungen unterschiedlicher Art)

Die vorliegende Übungstypologie fängt schon mit der Einführung der neuen Struktur an, weil es eine große Rolle spielt, wie eine grammatische Regel eingeführt wird. Nach der konstruktivistischen Lerntheorie soll Induktion im Unterricht grammatischer Strukturen bevorzugt werden, weil diese effektiver das eigene Denken der Lerner aktiviert (vgl. Unterkapitel 2.1.1.). Das gründliche Verständnis der neuen Struktur und ihrer Funktion bereitet die Lerner auf die Anwendung der Sprache vor. Das Üben wird mit einfachen, automatisierenden Übungen begonnen. Dadurch werden Teilfertigkeiten erlernt, die notwendig für einen komplexeren Sprachgebrauch sind (vgl. Unterkapitel 2.1.2.). In dieser Phase sind z.B. auch Lückentextübungen sinnvoll, weil sich die Lerner in solchen Übungen auf die Einzelheiten einer neuen Struktur konzentrieren können. Ein Beispiel dafür wäre ein Lückentext, in dem die Lerner die vorgegebenen Wörter in der Akkusativform in einem Text ergänzen sollen. Dabei brauchen sie sich nicht z.B. auf die Wortfolge konzentrieren, sondern nur auf die neue, gerade gelernte Struktur. Wichtig ist aber, dass die Übungen nach dieser Phase erweitert werden.

Das Üben wird dadurch fortgesetzt, dass die neuen Strukturen reproduziert werden. Dieses lässt schon etwas mehr Raum für die eigene Produktion und kann z.B. dadurch verwirklicht werden, dass die Lerner eigene Sätze mit bereits gegebenen Ausdrücken bilden (vgl. z.B. Unterkapitel 4.1.2.2. Übungen 10a und 10b, in denen die Lerner zuerst Possessivpronominalausdrücke mit gegebenen Wörtern bilden und danach mit Hilfe der gebildeten Ausdrücken eigene Sätze formulieren). Damit der echte Sprachgebrauch auch im Zusammenhang mit dem Grammatikunterricht geübt wird, müssen letztendlich authentische Situationen simuliert werden. Diese kön-

nen z.B. freie Gruppen- oder Partnergespräche oder Rollenspiele sein. In solcher Situation handelt es sich nicht mehr um die Übung einer einzelnen grammatischen Struktur, sondern um das vielseitige Üben mehrerer sprachlichen Fähigkeiten. In solchen Übungen wird es anschaulich, dass Grammatik nicht ein isolierter Teil des Fremdsprachenunterrichts ist, sondern sie hat eine feste Stelle in allem, was im Unterricht geschieht.

5.2 Ausblick

Da diese Arbeit eine exemplarische Fallstudie ist, können keine Verallgemeinerungen gemacht werden. Wenn die Lehrwerkreihe *Magazin.de* weiter analysiert würde, würden möglicherweise auch mehr Mittel zur Berücksichtigung der Kommunikation vorkommen. Es könnte auch vielseitigere Aufgaben zur Grammatik geben. In dieser Arbeit wurde nur der erste Teil der Lehrwerkreihe analysiert und es handelte sich um Material für den Anfängerunterricht. Deswegen müssen die Übungen einfacher sein, wenn alles in der Sprache neu ist. Wenn der Wortschatz und andere Fähigkeiten breiter sind, sind angewandte Aufgaben leichter realisierbar.

In Rahmen dieser Arbeit war es möglich, drei Unterrichtsstunden aufzunehmen. Weil die Kommunikation im gefilmten Material vielseitig berücksichtigt wurde und effektiv auch zum Grammatikunterricht integriert wurde, kann erwartet werden, dass wenn es mehr Untersuchungsmaterial gegeben hätte, wahrscheinlich noch mehr Mittel vorgekommen wären. Es muss auch beachtet werden, dass das Untersuchungsmaterial vom Unterricht einer einzigen Lehrkraft stammt. Dieses hat eine große Bedeutung, da jede Lehrkraft ihre eigenen Unterrichtsmethoden und -weisen hat. Das Material wäre sicherlich vielseitiger und aussagekräftiger gewesen, falls Unterricht von mehreren Lehrkräften gefilmt worden wäre. Diese Untersuchung muss also als Beispiel betrachtet werden. Aus diesem Grund sind die Resultate dieser Arbeit nicht völlig übertragbar auf andere Untersuchungen. Wie bereits erwähnt, ist es wahrscheinlich, dass in einer ähnlichen Untersuchung auch ähnliche Resultate vorkommen würden. Andererseits ist auch zu erwarten, dass auch weitere Mittel auftauchen würden.

Dieses Thema kann also mit anderen Forschungsmaterialien weiter untersucht werden. Es wäre auch sinnvoll zu betrachten, wie die Lernergebnisse und Erfahrungen der Lerner beeinflusst werden, wenn die gefundenen Mittel zum Grammatikunterricht bewusst eingesetzt würden und wenn die Grammatik effektiver in andere Teile des Unterrichts integriert würde. Dies entspricht auch dem Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe und anderen Empfehlungen für den finnischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Kalliokoski et al. 2015), wobei die Sprache als Kommunikationsmittel gesehen wird und die Grammatik diesem Zweck dient.

Wie am Anfang dieser Arbeit festgestellt wurde, ist der kommunikative Fremdsprachenunterricht seit über 20 Jahren ein Thema in der Sprachlehrforschung. Praktisch gesehen wurde in dieser Arbeit gezeigt, dass es möglich ist, Kommunikation im Grammatikunterricht zu berücksichtigen. Solange auch die neueren Lehrwerke fast nur mechanische Grammatikübungen anbieten, ist dieses Thema noch aktuell. Anhand dieser Arbeit kann festgestellt werden, dass die Möglichkeiten zur kommunikativen Grammatikübungen breiter sind als das was das Lehrwerk anbietet. Die Frage, ob das Kommunikationsdefizit im finnischen DaF-Unterricht letztlich auf die Fremdsprachenlehrausbildung zurückgeht und nur durch Kompensationsanstrengungen einzelner Lehrkräfte überwunden werden kann, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu beantworten. Deshalb wäre es also sinnvoll zu untersuchen, ob in der Lehrerausbildung noch mehr Zeit

dahingehend investiert werden sollte, dass Lehrkräfte die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten auch im Grammatikunterricht berücksichtigen könnten.

Ein weiteres Thema der Sprachlehrforschung sind die Lehrwerke und der Einfluss der Abiturprüfungen. Die Sprachprüfungen des finnischen Abiturs konzentrieren sich immer noch sehr stark auf die sprachliche Richtigkeit. Dies spiegelt sich aus verständlichen Gründen in den Lehrwerken für die gymnasiale Oberstufe wieder. Ein weiteres Untersuchungs- und Entwicklungsthema wäre also, wie die Abiturprüfungen und dadurch auch die Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe kommunikativ ausgerichtet werden könnten.

Literaturverzeichnis

Forschungsmaterial

Bär, Pia-Helena; Paul, Ines; Tolvanen, Ritva & Äijälä, Heidi 2015. *Magazin.de I*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Literatur

- Aalto, Eija; Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. In: *Virittäjä* 113. Jahrgang, Nr. 3, S. 402–423.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Brinker, Klaus & Sager, Sven F. 2006. *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. (4. durchgesehene und ergänzte Auflage)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, Klaus & Sager, Sven F. 1996. *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. (2. durchgesehene und ergänzte Auflage)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Cohen, Yaier 2009. Grammar and communication. Can we really have one without the other? In: *Babel* 05/2009, S. 4–11.
- Duden Online „Kommunikation“. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kommunikation>
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Auflage*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Ellis, Rod 2006a. Current issues in the teaching of grammar. An SLA perspective. In: *TESOL Quarterly* 40. Jahrgang, Nr. 1, S. 83–107.
- Fiß, Dietrich; Steinbach, Gudrun & Wendt, Gabriele (Hrsg.) 1994. *Kommunikation. Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Fujiwara, Mieko 2016. Studentische Evaluation der kommunikativen Konzeption eines japanischen DaF-Lehrwerks und mögliche Einflussgrößen. In: *Info DaF* 43. Jahrgang, Nr. 5, S. 516–536.
- Funk, Hermann & Koenig Michael 1991. *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudienangebot Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 1.)
- Grönfors, Martti 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. In: Valli, Raine & Aaltola, Juhani (Hrsg.) 2015, 146–161.
- Häkkinen, Kaisa 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Helbig, Gerhard 1981. *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Hentunen, Anna-Inkeri 2004. *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kielenopettajille*. Helsinki: WSOY.

- Hentunen, Anna-Inkeri 2002. *Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht. Aktionsforschung an der gymnasiale Oberstufe Lappeenranta Lyseon lukio 1998–2001*. Dissertation, Universität Jyväskylä.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang 2010. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Jaakkola, Hanna 1994. Kielioppi ja kielenopetus. In: Pohjala, Kalevi (Hrsg.) 1994, 46–52.
- Järvinen, Heini-Marja 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. In: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hrsg.) 2014, 68–88.
- Kalliokoski, Jyrki; Kumenius, Johanna; Luukka, Minna-Riitta; Mustaparta, Anna-Kaisa; Nissilä, Leena & Tuomi, Marja 2015. Kielitiedon opettamisesta. In: Mustaparta (Hrsg.) 2015, 40–46.
- Karbe, Ursula 1994. Grammatik und Intentionalität. In: Fiß et al. (Hrsg.) 1994, 28–36.
- Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken – für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Krumm, Hans-Jürgen 2010. Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm et al. (Hrsg.) 2010, 1215–1227.
- Krumm, Hans-Jürgen 1994. Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast & Neuner (Hrsg.) 1994, 23–29.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Latour, Bernd 1994. Grammatik. In: Kast & Neuner (Hrsg.) 1994, 70–74.
- Lindholm, Camilla; Stevanovic, Melisa & Peräkylä, Anssi 2016. Johdanto. In: Stevanovic & Lindholm (Hrsg.) 2016, 9–30.
- Maijala, Minna 2010. Grammatische Unterrichtsinhalte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch* 37. Jahrgang, Nr. 3, S. 17–44.
- Mayring, Philipp 2000. Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>).
- Mustaparta, Anna-Kaisa (Hrsg.) 2015. *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus. (http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf).
- Neuner, Gerhard 2003. Lehrwerke. In: Bausch et al. (Hrsg.) 2003, 399–402.
- Neuner, Gerhard 1994. Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast & Neuner (Hrsg.) 1994, 8–22.
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Next Print Oy. (http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hrsg.) 2014. *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinn: Gaudeamus Oy.
- Pohjala, Kalevi (Hrsg.) 1994. *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

- Rösler, Dietmar & Schart, Michael 2016. Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. In: *Info DaF* 43. Jahrgang, Nr. 5, S. 483–493.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997. Vuorovaikutus paperilla. In: Tainio (Hrsg.) 1997, 18–31.
- Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla (Hrsg.) 2016. *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tallinn: Vastapaino.
- Sundman, Marketta 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. In: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hrsg.) 2014, 114–137.
- Tainio, Liisa (Hrsg.) 1997. *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (neu bearbeitete Auflage)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, Raine & Aaltola, Juhani (Hrsg.) 2015. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus.
- Ziebell, Barbara & Meese, Herrad 2002. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudienangebot Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 32.)

Internetquellen

- Internetquelle 1: Verlag Otava: <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/magazin-de-lops-2016/> (gelesen am 6.4.2017)
- Internetquelle 2: Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [Internetpublikation]. ISSN=1799-103X. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2017. Helsinki: Tilastokeskus: http://www.stat.fi/til/ava/2017/02/ava_2017_02_2018-05-24_tie_001_fi.html (gelesen am: 20.6.2018)
- Internetquelle 3: Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [Internetpublikation]. ISSN=1799-103X. Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2017. Helsinki: Tilastokeskus: http://www.stat.fi/til/ava/2017/01/ava_2017_01_2017-12-14_tie_001_fi.html (gelesen am: 20.6.2018)

Anhang: Transkription des Unterrichts

Transkriptionszeichen

- [] Überlappungen
- joo: Dehnung
- Schu- Unterbrechung eines Wortes
- wohin Betonung
- (.) Kurze Pause
- (-) Längere Pause
- (()) nonverbale Handlungen und Erklärungen
- () Übersetzung von Verfasserin

L: Lehrkraft

S1–S11: Einzelne Schüler

Video 1

Erste Unterrichtsstunde, zweite Hälfte

- 1 **L:** tota öhm (-) sieläh (-) tekstissä mikä me viimeks käsiteltiin (.) siellä sanastossa huo-
- 2 masitte varmaankin ja ehkä joku ihmettelikin kun siel oli pari semmosta (.) verbiä jotka
- 3 taipu vähän jännästi
- 4 **L:** ää meil on tässä viime aikoina ollaan puhuttu sekä sanajärjestyksestä että sitten ol-
- 5 laan opeteltu taivuttelemaan verbejä (-) preesensissä ja ja nyt sielä oli kaks tämmöstä
- 6 verbiä joista (.) katsotaan vähän lisää asiaa
- 7 **L:** ja tota (.) nyt miettikääs parin kanssa ähm miten nämä lauseet menikään suomeksi
- 8 (.) elikää elikä tuota miten nämä kaksi lausetta suomennetaan
- 9 **L:** siellä on nimittäin tuo (.) verbi müssen ja können (-) ihan pikasesti parin kanssa
- 10 mietitte
- 11 ((30 Sek. Auslassung))
- 12 **L:** no mites menee ensimmäinen lause
- 13 **L:** am abend muss ich zum fußballtraining ja siellä voi olla perässä toi gehen mutta se
- 14 ei ole saksassa pakko olla

-
- 15 L: mitä se olisi suomeksi
- 16 L: S1 bitte zuhören
- 17 ((4 Sek. Pause))
- 18 L: tää oli teille tuttu sieltä edellisestä tekstistä
- 19 L: S2 miten menis
- 20 S2: illalla: (.) minun pitää mennä jalkapallotreeneihin
- 21 L: kyllä (-) illalla minun täytyy (.) mennä jalkapallotreeneihin
- 22 L: ja nyt saksalainen voi sanoa tämän lauseen myös ilman tuota (.) mennä-verbiä mutta
- 23 sitte ku me suomennetaan niin se täytyy niinku olla siellä
- 24 L: eli saksa: saksassa voi sanoa että am abend muss ich zum fußballtraining
- 25 L: siitä jokainen ymmärtää että hänen täytyy siis mennä (.) sinne
- 26 L: okei entäs sit toi toinen lause
- 27 L: öö jetzt kann ich meine hausaufgaben machen
- 28 ((4 Sek. Pause))
- 29 L: mitäs se vois olla sitte
- 30 L: S3 mitä vois olla (-) yritä (-)
- 31 ((6 Sek. Pause))
- 32 L: hausaufgaben on ne mitä mä aina annan tossa tunnin lopussa (-) sit tää tyyppi sanoo
- 33 että jetzt kann ich meine hausaufgaben machen
- 34 S3: nyt (.) voin tehdä (.) läksyni
- 35 L: kyllä (.) nyt voin tehdä läksyni (-) aivan eli eli nyt pystyn (.) nyt voin tehdä läksyni
- 36 eli siellä oli se täytyä ja voida-verbi tuolla lauseessa
- 37 L: okei (.) äähm mä annan teille yhen tällasen hyvän fraasin jossa esiintyy toi müssen-
- 38 verbi eli täytyä-verbi (.) müssen on siis täytyä ihan niinku enkun must (-) ja sitten kön-
- 39 nen on osata voida niinku enkun can elikä niillä on sama pohja kun on sukulaiskieliä
- 40 niin ne siellä on yhteinen (.) pohja niillä sanoilla
- 41 L: tämmönen fraasi on hyvä tietää laittakaa tää sinne teidän vihkoon siihen sivulle
- 42 nützliche ausdrücke mitä ollaan kerätty missä on niitä hyödyllisiä ilmaisuja joita voi
- 43 käyttää aina sopivassa tilanteessa
- 44 L: niin tota ähm (-) mitähän tää tarkot- vois tarkoittaa (-) jos kuvitellaan että me ollaan
- 45 nyt saksan tunnilla ja no sit vaikka S4 tossa sanoo varovasti nostaa käden pystyyn (.)

- 46 ja:: (.) ich muss mal (-) ja tavallaan niinku ilmottaa mulle mitä mitä täytyy tehdä ja sitte
 47 minä joko myönnän tai en mitähän se vois tarkoittaa
- 48 **L:** ich muss mal (-) tulisko mitään mieleen
- 49 **L:** ääh (-) ich habe so viel wasser getrunken ich muss mal
- 50 **L:** täytyy mennä vessaan (.) ja nyt saksalaiset on sillä tavalla tässä asiassa tota häveliäitä
 51 että he eivät sano esimerkiksi ravintolassa suureen ääneen että (.) mää lähen tästä ves-
 52 saan (-) se on noloa (.) kaikki kuulee että toi tyyppi lähtee vessaan (.) sanotaan se vähän
 53 sillai (.) nätimmällä t(h)avalla elikä ich muss mal se tarkoittaa suora käännös että mun
 54 täytyy mennä (.) täytyy mennä (.) vessaan (.) eli sillon jos teidän tarttee lähtee vessaan
 55 öhm niin niin tuota ravintolassakin sanotte niille kavereille että ich muss mal (-) ne
 56 tietää mihin te häippäsette
- 57 **L:** joo (.) siinä käytetään tota müssen-verbiä eli täytyä-verbiä
- 58 **L:** okei (-) nyt ääh (.) katotaas pikkusen tuota lausetta ja sen tai noita (.) molempia
 59 lauseita ja sanajärjestysasioita niin taas miettikääpäs vähän aikaa kaverinne kanssa (-)
 60 minkälainen sanajärjestys tommotessa lauseessa on (-) missä on nyt mukana toi müs-
 61 sen ja können -verbi (-) miettikää parin kanssa sanajärjestystä (-) kohta saatte kertoo
 62 mulle säännön (-) miten sanat menee (-) eli tutkikaa esimerkkilauseita ja muistelkaa
 63 mitä ootte oppinu minkälainen sanajärjestysääntö siinä on
- 64 ((25 Sek. Auslassung))
- 65 **L:** S5 mitäs sieltä huomasitte
- 66 **S5:** öö no että se (.) öö [verbi] on aina toisena
- 67 **L:** [ssh]
- 68 **L:** verbi on toisena (-) okei (.) siellä on verbi toisena
- 69 **L:** sit vielä pitäs vähän jotain huomata muutakin (.) verbi on toisena (.) se on nyt tämä
 70 müssen on tossa toisena ja können on tossa toisena
- 71 **L:** okei (.) pitäs vielä yks juttu huomata
- 72 **L:** ku siel on nimittäin kaks verbiä
- 73 **L:** jatka ((zeigt mit der Hand))
- 74 **S5:** no et se toinen verbi on aina viimeisenä
- 75 **L:** toinen verbi tulee aina viimeseks (-) joo elikä nyt tänne lauseeseen on tullu kaks
 76 verbiä on se täytyä mennä ja sitte (.) öö kye- öö voida (.) tehdä eli sielä on nyt kaks

- 77 verbiä iha niinku sä hoksasit se toinen verbi tulee aina tänne lauseen loppuun ja kaiken
 78 lisäksi mihin muotoon (-) missä muodossa se toinen verbi on täällä lauseen lopussa (-)
 79 S6
- 80 **S6:** mä en nyt muista sitä hyvää nimee mut sitä ei oo taivutettu
- 81 **L:** hyvä (-) just sitä ei haittaa vaikka ei nyt muista näitä hienoja kielioppitermejä mut
 82 olet ihan oikeassa elikä se on niinku ähm ihan perusmuodossa siellä (-) just näin ei oo
 83 taivutettu vaan se on perusmuodossa
- 84 **L:** okei elikä muistatte varmaan kun me ollaan nyt opittu se sanajärjestys tälläsillä (.)
 85 ähm (-) taulukkomuodossa me ollaan tehty teidän kanssa tämmösiä piirroksia joka ha-
 86 vainnollistaa sen sanajärjestyksen (.) S1 (.) onko meillekin kerrottavaa
- 87 **S1:** ei
- 88 **L:** e:i okei (.) elikä tota ähm me ollaan opittu teidän kanssa että päälause voi alkaa (.)
 89 monenlaisilla erilaisilla sanoilla (.) se voi alkaa tekijällä subjektilla niinku tässä (.) me
 90 (.) se voi alkaa kysymyssanalla (.) tossa mitä was (.) se voi alkaa määreellä esimerkiks
 91 tässä on kaks ajanmäärettä am abend illalla ja jetzt nyt
- 92 **L:** eli erityyppisillä sanoilla voidaan aloittaa päälause (-) mutta sitte me opittiin että
 93 yleensä (-) aina verbi kakkospaikalle (.) ja nyt jos näitä verbejä on kaksi kappaletta
 94 siellä samassa lauseessa niin se on sitten se apuverbi tässä tapauksessa se müssen ja
 95 tässä se könne -verbi joka on siinä kakkosena
- 96 **L:** eli ne kuuluu laittaa siihen kakkoskenttään (-) ja ihan niinku S5 sano (-) ni sitten se
 97 toinen verbi (.) jos sellanen siellä lauseessa on niinku yleensä näitten kanssa toinen
 98 verbi on niin se tulee tänne lauseen loppuun ja ihan perusmuodossa (-) eli ei taivutetussa
 99 muodossa niinku S6 sieltä hienosti muisti
- 100 **L:** joo (.) ja (.) meillä oli myös näitä eriäviä yhdysverbejä muistatte varmaan siellä teks-
 101 tissä kaksi teillä oli sanakokeessakin tuo verbi mitä kysyttiin eli olla suunnitteilla (-)
 102 vorhaben (.) niillähän kävi samanlailla että verbiosa tuli kakkospaikalle ja sit se etuliite
 103 meni ihan tänne lauseen loppuun (-) elikä huomaatte että saksa on hirmusen looginen
 104 niinku tässä kieliopissa eli kun te ootte oppinu että verbi kakkoseks niin se pitää edel-
 105 leen paikkansa ja jos sitten on toinen verbi siellä mukana niin se sijoitetaan lauseen lop-
 106 puun ihan viimiseksi sanaksi ennen lauseen pistettä tai pilkkua (-) eli näin (.) ähm (.)
 107 S7 teillä on kyllä nyt jotain niin mielenkiintosisia juttuja siä että kohta saatte kertoa kyllä
 108 koko ryhmälle

109 **L:** joo eli eli totah (.) tässä tää loogisuus just sitten näkyy (-) ja jos tänne ykköspaikalle
 110 tuli alottajasanaksi joku muu kuin tämä lauseen tekijä niin sillohan muistatte että se
 111 tekijä siirty heti tähän tähän kakkospaikalla olevan verbin jälkeen seuraavaksi sanaksi
 112 elikä näissä kolmessa ensimmäisessä esimerkissä se on sitte heti ton ensimmäisen ver-
 113 bin jälkeen (-) sit kaikki muu (.) öö (-) sälä tulee tähän väliin (.) eli tää on tämmönen
 114 laatikkomalli ainakin minua itteeni on auttanu sillä tavalla kovasti paljon tämmönen
 115 niinku laatikkomalli tämän sanajärjestyksen hahmottamisessa ku tää jotenkin auttaa
 116 kertomaan kuinka looginen tää systeemi saksassa on

117 **L:** eli nyt teillä on päälauseen sanajärjestys aika hyvin selvillä näitten avulla (-) eli nyt
 118 opittiin siis että meillä on saksassa verbi können osata voida ja müssen täytyä ja nyt te
 119 tiedätte missä kohti niitten pitäis olla tossa lauseessa

120 **L:** okei mutta ihan kaikkee ei olla vielä opittu näihin liittyen (-) vaan (-) meillä on täällä
 121 kirjan sivulla mikäs sivu se mahtas olla se sechshundfünzig

122 **L:** S1

123 **S1:** viiskytkuus

124 **L:** mmh ((zustimmend))

125 **L:** ja siellä on tämän modaaliverbi können ja müssen taivutus teillä (.) näkyvissä (.) ja
 126 (-) keltasissa laatikoissa mulla täällä kohta näkyy vihreet laatikot (-) huomata ne on
 127 vähän erilaiset värit täällä

128 **L:** eli sivulla viiskytkuus oli tämmöset laatikot ja nyt te jo osaatte laittaa tuohon oikean
 129 muodon ähm kun katsotte esimerkkiä siinä sivun yläalaidassa tai tota mun äskeistä mo-
 130 nistetta niin mitens miten tuo verbi taipui minä-muodossa

131 **L:** eli minä osaan minä voin (.) S7

132 **S7:** kann

133 **L:** ich kann kyllä

134 **L:** ja nyt te huomaatte (-) täältä pari jänskää juttua se kirjantekijä on teille sinne val-
 135 miiksi jo tän säännön sivun oikeaan laitaan laittanutkin (.) mikä on sinällänsä harmi et
 136 se oli siellä valmiina kun oltais voitu itekin sitä vähän enemmän (.) miettiä mutta te
 137 huomaatte että (.) nyt tää tässä verbillä on tapahtunut jotain jänskää kun se on perus-
 138 muodossa können (.) niin nyt tällä verbillä kun te lähete sitä taivuttamaan täällä minä-
 139 sinä- ja hän-muodossa eli yksikön muodoissa niin te huomaattekin että toi (.) ööh run-
 140 gon eli vartalon ö: on muuttunu a:ksi täällä koko yksikössä

- 141 **L:** eli täällä on tapahtunut muutos (-) se on tässä se jänskä juttu
- 142 **L:** se mitä kirjantekijä sitte ei oo kertonu niin on yks toinen mitä erikoista huomaatte
- 143 muuta tämän verbin taivutuksessa (.) siihen mitä te ootte tähän asti oppinu (.) tää menee
- 144 jotenkin erilailla miten te ootte tähän asti oppinu
- 145 **L:** S7
- 146 **S7:** siel ei oo noit päätteitä
- 147 **L:** aivan (.) tosta puuttuu e-pääte täältä puuttuu t-pääte mikä normaalisti pitäis olla (.)
- 148 ainoastaan tossa sinä-muodossa on se st-tunnus (.) elikä sääntö sanoo että minä-muoto
- 149 ja hän (.) muoto eli yksikön ensimmäinen ja kolmas onkin samat (.) sekin näillä on
- 150 kummallista eli näillä on kolme asiaa kummallista (.) vokaali muuttuu vartalon vokaali
- 151 muuttuu koko yksikössä minä-muodosta ja hän-muodosta puuttu normaalit verbinpää-
- 152 teet ja sitten vielä nämä kaks on niinku samanlaisia
- 153 **L:** mutta ilouutinen teille koko monikko meneekin sitten normi sääntöjen mukaan eli
- 154 nämä kummalliset ööh muutokset sattu vaan yksikössä ja nyt kun teille on annettu me-
- 155 muoto wir können me osaamme mikä olis sitten te-muoto
- 156 **L:** piti oottaa tuo perusmuodon en pois ja lisätä siihen ne päätteet mikäs se pääte oli te-
- 157 muodossa (.) eli te osaatte
- 158 **L:** S8 mites meni
- 159 **S8:** können
- 160 **L:** kyllä eli sinne laitettiin t (.) entäs mikä se oli he-muodossa eli he osaavat
- 161 **L:** S2
- 162 **S2:** können
- 163 **L:** joo (-) eli siellä oli se en ja mitäs oli täällä kohteliaisuusmuodossa (.) S5
- 164 **S5:** können
- 165 **L:** se on sama aina kun tuo he-muoto (.) joo elikä näin meni se taivutus (.) ehittekö tosta
- 166 saamaan ne kaikki
- 167 **L:** hyvä (.) sanokaa jos meni liian nopeesti
- 168 **L:** elikä me saadaan sellanen sääntö että monikko on normaali (.) se taipuu ihan nor-
- 169 maalisti yksikkö on (.) tavallaan epänormaali tämän können-verbin taivutuksessa
- 170 **L:** samanlailla menee tämän müssen-verbin eli täytyä olla pakko tehdä kanssa (.) mites
- 171 se menikään että minun täytyy (-) S1

- 172 **S1:** ich muss
- 173 **L:** kyllä (.) eli taas vokaali muuttuu eli ü: muuttukin u:ksi (.) joo'o ja sinun täytyy (.)
 174 on pakko se meni ihan normaalisti hänen täytyy on pakko er muss eli taas nämä kaks
 175 muotoo on samat ja koko yksikössä ü: muuttu u:ksi
- 176 **L:** sitte monikko menee normaalisti joten (.) mitä tänne tuli (.) teidän täytyy (-) S7
- 177 **S7:** müssen
- 178 **L:** näin on (.) eli täällä tämä vokaali pysyykin samana kuin siellä perusmuodon varta-
 179 lossa (.) t tulee vaan siihen perään (.) ja mitä tulis tähän (-) S5
- 180 **S5:** müssen
- 181 **L:** ja kun siihen tulee müssen ni sit myös (.) tänne tulee müssen ((zeigt die Sie-Form))
- 182 **L:** joo (-) eli voidaan täyttää vielä siihen teidän kirjaankin nää säännöt (.) eli mitä eri-
 183 koista minä- ja hän-muodoissa on (.) ni tää on se mitä S7 tossa sanoi et niillä ei oo sitä
 184 normaalia persoonapäätettä eli se e: ja t puuttuu (.) ja sit ne oli keskenään samanlaiset
- 185 **L:** ja sitte niinku niistä esimerkeistä katottiin niin siellä lauseessa on näitten modaa-
 186 liapuverbien lisäksi yleensä aina pääverbi (-) ja se pääverbi on niinku S6 sano perus-
 187 muodossa (-) ja se sijoitettiin sinne viimeiseksi siellä lauseessa
- 188 **L:** tää on (-) aika selkeä sääntö nyt taas
- 189 **L:** okei (-) nyt tota harjoitellaan tätä sillain konkreettisesti taas opitaan kertomaan itestä
 190 että tällä kurssilla te opitte nyt kertomaan monenlaista asiaa itestänne niin te ootte nyt
 191 oppinu kertomaan omasta vapaa-ajasta niin nyt tuota siellä kirjassa on jos tekee sinne
 192 kirjaan (-) niin siellä on ööh harjoitukset kaheksantoista a: ja kaheksantoista b johon
 193 nyt kerrotte itestänne kahdella (.) lauseella kahdella päälauseella (.) ensinnäkin mitä
 194 sinä voit tehdä viikonloppuna aloittakaa vaikka aina sillä viikonloppuna-sanalla (.) eli
 195 am wochenende (.) eli harjoitellaan tuota sanajärjestysjuttua tässä samalla eli aloittakaa
 196 aina viikonloppuna (.) ja sitten tässä siis mitäs mitä te voitte tehdä ja käyttäkää aikasem-
 197 pien kappaleitten ja aihepiirisanastojen ääh sanoja apuna teillä oli muun muassa tän ääh
 198 aihepiirisanasto mitä voi vapaa-ajalla tehdä
- 199 **L:** me ollaan harjoiteltu teidän kanssa (.) löyty täältä sivulta vierzig eli neljäkymmentä
 200 (-) löyty tämmösiä ääh vapaa-ajan harrastuksia (.) niitä voi käyttää kun tekee tän tehtä-
 201 vän
- 202 **L:** ja toiseen kohtaan mitä teidän täytyy tehdä viikonloppuna eli tää on sellasta kivaa
 203 mikä teidän mielestä on mukavaa tehdä viikonloppuna ja tää on sit vähän sellasta mitä

204 teidän täytyy tehdä (-) ni miettikääpäsinne itestänne kertovat lauseet jossa on können-
205 ja müssen-apuverbi ja sitten se pääverbi siellä lauseen lopussa perusmuodossa

206 ((20:50-27:45 Auslassung))

207 **L:** okei ja nyt taas kerrotaan sille kaverille (.) mitä te oikein ääh ootte niin kun mitä te
208 voitte tehdä viikonloppuna ja mitä teidän täytyy tehdä viikonloppuna ja taas harjoitel-
209 laan sitä reagointia ja se miks me koko ajan sitä tehdään on se että teille jää sit mieleen
210 nää tämmöset fraasit eli eli kun S4 sanoo että ich muss ähm nein am wochenende kann
211 ich ins kino gehen niin sillen S5 vois siihen todeta että aah toll (.) että hienoo mahtavaa
212 upeeta taikka jos säkin ajattelit mennä sinne säkin voit mennä sinne elokuviin niin sit
213 sä sanot että ich auch niin minäkin ja sit jos ei kuullu sitäkin kannattaa harjoitella aina
214 välillä että jos ei kuullu tai ei ymmärtäny että mitä kaveri sano (.) niin välillä kannattaa
215 ihan tahallaan sanoa että wie bitte että toi fraasi tulee harjoiteltua et oppii muistaa että
216 se tarkoittaa anteeksi kuinka (.) eli eli tuo on hyvä muistaa

217 **L:** eli sanokaa noita fraaseja sinne mukaan ja muistakaa se mitä mä sanoin siitä puhe-
218 harjoituksesta et kun toi (.) S7 sanoo että am wochenende kann ich ins kino gehen niin
219 sit S4 sanoo että aah ins kino ja ich auch ai elokuviin joo niin muuten minäkin ich auch
220 elikä saatte sitä juttua aikaiseksi ja nyt juttua pitää kuulua drei minuten kolme minuuttia
221 ei saa yhtään vaihtaa suomen kielelle mieluummin enemmän mut ainakin kolme mi-
222 nuuttia

223 **L:** okei es geht los (.) und auf deutsch (.) telefon braucht man nicht

224 ((auf dem Tonband hört man die Schüler auf Deutsch reden))

Video 2
Zweite Unterrichtsstunde, erste Hälfte

- 225 **L:** okay (-) dann ääh wiederholen wir etwas und wir lernen auch etwas (.) neues dazu
 226 nämlich fragewörter auf deutsch ((schreibt auf die Tafel))
 227 **L:** sehr wichtige wichtige wörter a:lso frage(.)wörter
 228 **L:** welche fragewörter kennt ihr schon (.) auf deutsch
 229 ((4 Sek. Pause))
 230 **L:** welche fragewörter
 231 **L:** mitä kuka
 232 **L:** kuinka
 233 **L:** muista: muistatteko jotain kysymyssanoja saksaksi mitä: meillä ei oo vielä niitä ihan
 234 kauheen paljon ollu mut jotakin on ollu
 235 **L:** S6
 236 **S6:** wann
 237 **L:** wann milloin (.) ja:
 238 **L:** u:nd ne oli näitä kaksoisvee-alkuisia S9
 239 **S9:** was
 240 **L:** mmh ((zustimmend)) (.) mitä
 241 **L:** gut (.) S1
 242 **S1:** wer
 243 **L:** wer kuka ketkä (.) joo'o (.) okay (.) und S1 weiß noch etwas
 244 **S1:** wie
 245 **L:** wie (.) ja
 246 **L:** und noch etwas vielleicht
 247 **L:** S8
 248 **S8:** wohin
 249 **L:** wo:hin (.) ja
 250 **L:** mistäs tän muuten muisti (-) muistatteko

- 251 **L:** mä sain sen oivalluksen (.) muistattekos te sen mun oivalluksen (-) ollu hirveen pit-
 252 kään opettajana ja vasta nyt oivalsin tämän asian S6
- 253 **S6:** no samanlainen toi hin
- 254 **L:** kyllä (.) mihin ku suomessa mihin eli miten me saatais tosta että missä
- 255 **L:** jos me tiedetään että wo:hin on mihin niin mites tosta saadaan näppärästi missä (.)
 256 S8
- 257 **S8:** wo
- 258 **L:** wo kyllä (.) eli wo missä ja wo:hin wo:hin mihin ((schreibt auf die Tafel))
- 259 **L:** gut ääh dann (.) ääh auf der seite siebenundsiebzig in diesem Buch (.) gibt es diese
 260 übung achtzehn a:
- 261 **L:** eine kleine moment damit ihr die übung seht
- 262 **L:** also achtzehn a: seite siebenundsiebzig (.) da gibt es diese fragewörter
- 263 **L:** jetzt könnt ihr schon einige (.) arbeitet allein oder paarweise wie ihr wollt und sucht
 264 bitte das richtige fragewort (-) ääh (.) hier (.) gibt es ja lücken und ööh (-) sucht bitte
 265 das richtige wort (.) dahin
- 266 **S10:** mikä sivu toi oli
- 267 **L:** ääh die seite ist siebenundsiebzig (.) ja hei nyt kirjotetaas äkkiä sinne nützliche aus-
 268 drücke sivustolle vihkoon ennen kun tehdään tämä (.) teillä on se nützliche ausdrücke
 269 siellä vihossa (.) missä on kaikkia näitä hyödyllisiä ilmaisuja niin ensi kerralla kun ette
 270 tiedä millä sivulla joku juttu on niin kysytte saksaksi welche seite ((langsam, schreibt
 271 auf die Tafel)) mikä: (.) mikä sivu ((langsam, schreibt auf die Tafel)) welche seite wel-
 272 che ch ch welche seite (.) hyvä
- 273 ((16:15-19:50 Auslassung))
- 274 **L:** okei mitä: mikä (.) was ja tää (.) tää on vähän sellanen että jos ette kuule vaikka mitä
 275 kaveri sanoo niin sit voi sit voi sanoa tietysti että was (.) se on tosin vähän epäkohtelias
 276 tapa kysyä et mieluummin jos ei kuule jotain niin sanoo että wie bitte voi tietenkin sit
 277 myös hämmästellä että toinen sanoo että mä oon voittanu lotossa (.) kymppitonniin niin
 278 sillon tietysti siinäkin kohti voi sanoa että was mitä (.) ööh eli (.) eli hyvä kysymyssana
- 279 **L:** kuka wer (.) tää on tuttu tää on meillä ollu jo

280 L: sitten eh kysymyssana wie siitä on moneksi eli se voi tarkoittaa kuinka (.) kuinka
 281 tulit kouluun kuinka vanha olet kuinka: kuinka: pitkä (.) ääh voi tarkoittaa myös millai-
 282 nen millainen sinä olet wie bist du

283 ((20:50-21:25 Auslassung))

284 L: und nun (.) machen wir oder nach der esspause machen wir so eine mündliche übung
 285 hier (.) eh vorne im klassenzimmer aber wir müssen dafür noch ein bisschen üben ääh
 286 und äh ich erzähle euch ein bisschen genauer was wir tun werden

287 L: nyt me tehdään (.) sellanen puheharjoitus tuossa ruokailun jälkeen (.) jossa tuota ääh
 288 teidän pitää eri parien kanssa jutella saksaks näistä asioista ja nyt te huomaatte että
 289 täällä on näitä kysymyksiä missä on näitä eri kysymyssanoja (.) ja kattokaapas ensin-
 290 näkin parin kanssa nää kysymykset läpi ymmärrätekö te nää kaikki kysymykset mitä
 291 tossa kysytään

292 L: okei und dann könnt ihr fragen wenn etwas unklar da ist

293 ((22:27-24:57 Auslassung))

294 L: okei elikä homma tulee toimimaan sillä tavalla että te näätte tyypin esitelkää toisenne
 295 kysytte toisiltanne wie heißt du (.) ich heiße und wie heißt du eli teidän pitää kysyä aina
 296 molemmilta te opitte samalla tunteen toisenne täällä kun te tuutte eri ryhmistä (.) woher
 297 kommst du aah ich komme aus ((Ortsname)) (.) finnland te tuutte ehkä eri puoliltakin
 298 osa tulee ((Ortsname)) osa ((Ortsname)) und so weiter wie alt bist du jaa ich bin sechs-
 299 zehn ich bin siebzehn jahre alt wo wohnst du ich wohne in (.) äähääh in ((Ortsname))
 300 in ((Ortsname)) zum beispiel ääh wie bist du ich bin (.) spontan energisch ääh freundlich
 301 nett super lieb und was alles ihr sagen könnt was machst du in deiner freizeit ich spiele
 302 fußball ich shoppe ich koche ich schwimme und jogge und so weiter was kannst du gut
 303 machen na ich kann gut englisch (.) eh sprechen oder ich kann gut tennis spielen und
 304 so weiter

305 L: gut miettikää näihin kahteen nyt erityisesti vastaus ((zeigt die Fragen „Was machst
 306 du in deiner Freizeit?“ und „Was kannst du gut machen?“))

307 L: et te osaatte kertoa että mitä te teette vapaa-aikana teillä oli täällä siis se aihepiirisa-
 308 nasto (.) jo kappaleen kaksi yhteydessä jos ei muista miten sanottiin että soittaa rumpuja
 309 tai skeittailla niin täältä täältä sitten löyty ((zeigt die Themenwortschatz))

310 L: elikä nyt jokainen opettelee sanomaan kaikki ne jutut mitä tekee vapaa-ajalla (.)
 311 kattokaa täältä sivulta nelkyt nelkytyks teidän pitää kohta osata sanoo ja katsokaa näistä

312 myös kaikki sellaset mitä te osaatte tehdä hyvin (.) eli mitä te osaatte hyvin tehdä niin
313 silloin te käytätte sitä können-verbiä ja sitten tätä verbiä perusmuodossa mikä täältä löy-
314 tyy eli nämä tiedot jokainen katsoo että osaa itsestänsä sitten kertoa

Video 3**Zweite Unterrichtsstunde, zweite Hälfte**

315 **L:** niin opitte vähän tunteen toisianne ja sit opetellaan tällaset perus keskustelujutut et
316 mitä saksalaisen kans voi (.) puhua kun ekakertaa nähään ja ja nytte tota alatte kysele-
317 mään toisiltanne sitte näitä juttuja wie heißt du woher kommst du nää kysymykset saa
318 olla täällä esillä (.) ja sitten vastaatte aina kokonaisiin lausein näihin kysymyksiin elikä
319 ette vastaa sillain että tohon vaan että petra vaan sanotte kokonaisella lauseella että ich
320 heiße petra (.) eli: eli kokonaisilla lauseilla missä on verbi ja ja näin että ei sillä tavalla
321 lyhyesti koska sehän ei edistä meidän kielenoppimista
322 ((die Lehrkraft öffnet die Tür))
323 **S10:** entschuldigung dass ich spät komme
324 **L:** okei kommt rein (.) ja
325 **L:** ääh joo eli aina kaikissa harjoituksissa eh se kielenoppiminen on niinku se tärkein
326 juttu ja sen takia vastataan kokonaisilla lauseilla
327 **L:** ja sitten taas reagoidaan siihen mitä se kaveri sanoo että (.) eh ääh toinen sanoo että
328 wie heißt du ich heiße petra niin siihen sanoa että ahaa ach so petra mhm ja ja toistatte
329 esimerkiks mitä se kaveri sano te muistatte näitä puhe- eh tekniikoita mitä mitä siinä
330 voi sanoo ja sit voi välillä todeta että aivan genau genau ja ich komme aus ((Ortsname))
331 ach so genau mhm
332 ((12 Sek. Auslassung))
333 **L:** ja sitte voi välillä jos te vähän hämmästelette jotain toinen sanoo että: että: mä kuules
334 tota: soitan pianoo seittemän (.) eh seittemän kertaa viikossa vaikka niin sitten voi vä-
335 hän hämmästellä että wirklich echt tosiaanko ja sitten (.) jos te teette samaa tai asutte
336 samalla paikalla että että (.) tossa ääh S7 sanoo että ich wohne in ((Ortsname)) niin jos
337 se kaverikin asuu ((Ortsname)) niin sit siihen voi sanoa että ich auch (.) eli minä myös
338 **L:** ja sitten jos ei kuullut täällä tulee kohta paljon puheensorinaa ja jos ei kuullu tai
339 ymmärtäny niin sit sanotte että wie bitte

Video 4

Dritte Unterrichtsstunde, zweite Hälfte

- 340 **S11:** onks se aina niinku toi (.) sinä ja hän et se muuttuu
- 341 **L:** kyllä (.) se on aina siinä
- 342 ((9 Sek. Auslassung))
- 343 **L:** se on aina vain sinä ja hän muodossa
- 344 **L:** eli se ei oo koskaan näissä muissa persoonissa (.) niinku näätte nää menee ihan ihan
- 345 niinku samanlailla samanlailla nää muut kun täällä tämä (.) perusmuoto eli vartalon
- 346 vokaali ei muutu näissä muissa persoonissa et se on vain sinä ja hän ja nää vois jotenkin
- 347 sieltä erikseen vaikka värittää että muistaa että se oli vain se sinä ja hän muoto missä se
- 348 vokaali muuttuu
- 349 **L:** eli on siis mahdollista että a: muuttuu ä:ksi
- 350 **L:** ja (.) samankaltasia verbejä joissa tapahtuu tämä vartalon a:n muuttuminen ä:ksi niin
- 351 on sitten tämä eriävä yhdysverbi aloittaa siellä tämä (.) vartalon a: muuttuu ä:ksi ja
- 352 schlafen verbissä tämä vartalon a: muuttuu ä:ksi (.) kohta harjoitellaan näitä lisää kato-
- 353 taan vaan nää muutosverbit täältä läpi
- 354 **L:** eli tässä on kaks voi sanoa aikalailla tosi tärkeätä verbiä toi sprechen ja fahren (.) et
- 355 ne oppii nyt tällä hetkellä
- 356 **S6:** onks toi aina sillain et niinku (.) et e: muuttuu aina i:ks ja a: muuttuu aina ä:ks et ei
- 357 oo mitään epäsäännöllistä verbiä jossa a: muuttuis yhtäkkiä ü:ks
- 358 **L:** sillain ei käy mutta tuohon tullaan seuraavaks toiki oli hyvä kysymys tietääkö sen
- 359 aina että a: muuttuu aina ä:ks ja e: muuttuu i:ks (.) tullaan siihen seuraavassa (.) se oli
- 360 kans ihan fiksu kysymys et onks se aina noin (.) nimittäin ihan aina se ei oo niin (.) tässä
- 361 on siihen S6 sulle vastaus (.) heti seuraava verbi nähdä
- 362 **L:** niin nyt kun poistetaan tuo e: än sieltä (.) niin te huomaatte että jää jäljelle seh (.) ja
- 363 täällä on siis e: nyt just mitä sä kysyt
- 364 **L:** eli otetaas vielä tänne tämä verbi tämä sehen verbi eli nähdä verbi ((schreibt *sehen*
- 365 auf die Tafel))
- 366 **L:** e: än pois tonne jää seh (.) ja nyt kun (.) lähetään taivuttelemaan sitä verbiä jos te
- 367 katotte sitä teidän kirjassa olevaa mallia niin miksikäs se e: siellä muuttuu
- 368 **L:** nyt se ei muutukaan i:ks vaan miksikä se muuttuu

369 **L:** kattokaas (.) poistetaan e: än (.) tänne jää tänne vartaloon e: kattokaa niitä teidän
 370 kirjassa olevia esimerkkejä sieltä sivun seitkytyks sivun ylälaidasta miksikä se e: muut-
 371 tuu siellä

372 **L:** S9

373 **S9:** i: e:ksi

374 **L:** niinpä (.) eli se muuttuu i: e:ksi (.) eli S6 ei muutu e: aina i:ks vaan välillä se voi
 375 muuttua i: e:ksi

376 **L:** ja tota esimerkiks tällä sehen verbillä se muuttuu siten

377 **L:** eli ich sehe du siehst er sieht mut sit taas menee monikko ihan normaalisti (.) eli wir
 378 sehen ihr seht sie sehen sie sehen

379 **L:** eli taas huomataan että vain sinä ja hän muodossa se muutos tapahtuu ja sitte huo-
 380 maatte myös että tää saa ihan normaalisti normaalisti taipuu muuten että näillä vaan
 381 tapahtuu se vokaalin muutos

382 **L:** nyt sitte joku teistä saattaa kysyä että mistä sen sitten tietää että että mikä on täm-
 383 mönen verbi jolla tämmönen muutos tapahtuu mistä mä tiedän että sprechen on tällanen
 384 verbi millä tapahtuu tällanen muutos täällä tai mistä mä tiedän että fahren on semmonen
 385 verbi jolla tapahtuu tällanen muutos mistä sen tietää miksei tuolla machen verbillä ta-
 386 pahtunu

387 **L:** sanotaan niin että ääh ei sitä tiedä mistään muusta kun että vähitellen me opetellaan
 388 verbi kerrallaan ne joilla tällanen muutos tapahtuu

389 **L:** eli te opitte ne tärkeimmät te opitte sen kun te luette sen verbin ja opettelette että
 390 fahren ja ja sprechen ja sehen on sellasia muutosverbejä (.) et ei siihen oo mitään muuta
 391 niinku sääntöä

392 **L:** että hirveen tärkeitä saksan verbejä on tällasissa muutosverbeissä mutta ei niitä tiedä
 393 muuten mistään muuta kun että opettelee vaan (.) se on se ainut kikka tähän

394 **L:** joo eli muutos oli siis e:stä i: e:ksi (.) laitetaan vielä tännekin se ((schreibt auf die
 395 Tafel)) eli e:stä i: e:ksi

396 **L:** ja vielä S6 sun kysymykseen yksi (.) vastaus niin tota ääh meillä on vielä yksi tapaus
 397 jossa tapahtuu sitten vähän erilainen muutos esimerkiksi tämä juosta verbi eli teillä lu-
 398 kee siellä kirjassa toi laufen (.) poistetaan siitä tuo perusmuodon tunnus tänne jää a: u:
 399 kirjainyhdistelmä (.) mitäs tälle verbille tapahtuu sinä ja hän muodossa eli miksikä se
 400 a: u: muuttuu

-
- 401 **L:** S5
- 402 **S5:** ä: u:ks
- 403 **L:** niinpä (.) eli se tulee ä: u:ksi mutta ei minä muodossa minä muoto menee ihan nor-
404 maalisti se tulee vain täällä sinä muodossa ja hän muodossa (-) ja monikko menee taas
405 ihan normaalisti se a: u: täältä vartalosta ei muutu miksikään ainoastaan verbi saa ne
406 persoonapääätteet mutta muutos on siis a: u:sta ä: u:hun
- 407 ((18:36-20:13 Auslassung))
- 408 **L:** mutta harjotellaas nyt vielä sillä tavalla että taivutellaan sinne vihkoon vielä että
409 tulee rutiinia (.) niin otetaan joka ryhmästä vielä (.) yksi verbi jota taivutellaan vihkoon
410 saatte ensin parin kanssa siellä fundeerata miten ne tulee otetaas toi tavata eli treffen
411 verbi joka taipuu samanlailla kun sprechen se on täällä teillä kirjassa merkataan rasti
412 että otetaan tosta ryhmästä toi treffen
- 413 **L:** ja sitte täältä fahren verbin kanssa samanlailla taipuva otetaas ensin nyt vaikka schla-
414 fen eli nukkua (.) sitte sehen verbin lokerosta otetaas tuo verbi lesen ei siellä muita
415 olekaan eli lukea
- 416 **L:** ja laufen ööh verbi saa nyt olla ilman kamua tällä erää
- 417 **L:** eli taivuttakaa vihkoon treffen schlafen ja lesen verbit kaikissa persoonissa